



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Varhaiskasvatus ekokriisin aikakaudella

Ekofeminismi ja ekososiaalinen kasvatus

Aleksi Paavilainen

Maisterintutkielma

Sukupuolentutkimus

Humanistinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Huhtikuu 2021

Tiivistelmä

Tiedekunta: Humanistinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Sukupuolentutkimuksen maisteriohjelma

Tekijä: Aleksi Paavilainen

Työn nimi: Varhaiskasvatus ekokriisin aikakaudella: Ekofeminismi ja ekososiaalinen kasvatus

Työn laji: Maisterintutkielma

Kuukausi ja vuosi: Huhtikuu 2021

Sivumäärä: 60

Avainsanat: Ekofeminismi, ekososiaalinen kasvatus, varhaiskasvatus, ekokriisi, ekologinen jälleenrakennus

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto HELDA

Tiivistelmä: Tutkin ekososiaalisen kasvatuksen teoriaa ekofeministisestä näkökulmasta ja kontekstualisoin sitä päiväkotien varhaiskasvatukseen. Tutkimuskysymys on: mitä annettavaa ekofeminisillä on ekokriisin ajan ekososiaaliselle varhaiskasvatukselle? Tutkimusmenetelmä on filosofinen analyysi: luen ekokriisiin linkittyvää kasvatuskirjallisuutta ekofeministisellä otteella keskittyen erityisesti ekososiaaliseen kasvatusteoriaan. Lähestymiseni on kokonaisvaltainen, eli punon yhteen ekokriisin aikakauden varhaiskasvatuksen keskeisiä ulottuvuuksia. Ekofeminismini on antikapitalistista, intersektionaalista ja dekonstruktivistista. Visioina on kestävä ja oikeudenmukainen maailma, jossa varhaiskasvatukseen panostetaan enemmän kuin nyt.

Pääväitteeni on, että ekososiaalisen kasvatuksen on oltava vahvemmin vallitsevaa yhteiskuntajärjestelmää haastavaa. Uusliberaali kapitalismi aiheuttaa ekokriisiä, eli kärsimystä lukuisille ihmisille ja muille eliöille, ja siksi ekokriisistä eroon pyrkivän kasvatuksen on pyrittävä muuttamaan sitä. Tämä on kuitenkin vaikeaa, sillä päiväkodit ovat osa yhteiskuntaa: kapitalistinen järjestelmä hyväksikäyttää feminisoitua reproduktiivista työtä, kuten varhaiskasvatusta, samantapaisesti kuin muuta luonnon uusiutumistyötä. Vastarinta on silti mahdollista.

Ekososiaalisen kasvatusteorian ydintä on ihmiskeskeisyyden haastaminen eli ihminen/luonto-dualismin purkaminen. Tämä on tarpeellista, mutta ei riittävää, sillä ekofeministien mukaan eri sorron järjestelmät ovat yhteydessä toisiinsa länsimaisen ajattelun dualismien ja niiden metaforisuuksien kautta. Luonnon kestämaton hyväksikäyttö on siis yhteydessä esimerkiksi naisten, lapsien, köyhien, muunlajisten eläimien ja vähemmistöjen sortoon. Ekokriisistä eroon pyrkivän kasvatuksen on purettava kaikkia arvohierarkisoivia dualismeja.

Jäsennän ekokriisin aikakauden varhaiskasvatusta kasvatuksen sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävien pohjalta. Ekososiaalinen sivistyskäsite on uudelleenmääritellyt sivistyksen ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden tiedeperusteisen tärkeysjärjestyksen avulla. Näiden ulottuvuuksien rajoja on kuitenkin syytä kyseenalaistaa, ja lisäksi sivistyskäsitteeseen on sisällytettävä toimijuutta aikaisempaa enemmän.

Ekososialisaation käsite havainnollistaa sosialisatiota enemmän-kuin-ihmisten luontoon, ja sitä on vaalittava. Lisäksi on haastettava muita sosialisatiomuotoja: sosialisatiota (psyko)kapitalismiin on ehkäistävä tuottamalla lapsille kokemusta itsestään arvokkaana sellaisena kuin on. Sukupuolisosialisatiota taas on haastettava purkamalla mies/nainen-dualismia luontosuhteen sukupuolittuneisuuden takia. Myös sosialisatiota muihin sosiaalisiin ryhmiin on syytä tarkastella kriittisesti, mutta tämä jää tutkimuksen tarkastelun ulkopuolelle.

Kasvatuksen painopisteen on siirryttävä identiteetinrakennustyöstä yhteisöllisempään ja toiminnallisempaan suuntaan. Ekokriisin yhteiskunnallinen luonne vaatii yhteiskunnallista muutosta, jonka aikaansaaminen edellyttää vahvaa kansalaisvaikuttamista. Koululakkoliike on aktivoitunut koululaisia poliittiseen toimijuuteen, mutta varhaiskasvatusikäisten lasten äänet ovat olleet vaimeampia. Pienten lasten poliittista osallistumista on tuettava, ja myös heidän on saatava osallistua yhteiskunnan ekologiseen jälleenrakentamiseen. Myös varhaiskasvattajien on syytä tarkastella omia poliittisen osallistumisen mahdollisuuksiaan ja haastaa varhaiskasvatustyötä hyväksikäyttävä kapitalistinen järjestelmä. Ekokriisin ratkaisemisen ei tulisi olla lasten tai ammattikasvattajien tehtävä, mutta vaikuttaa siltä, ettei kestävää ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa saavuteta ilman aktiivista kansalaisuutta.

Sisällysluettelo

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Johdanto..... | 1 |
| 2 | Epäreilu ekokriisi | 3 |
| 2.1 | Ekokriisi vai ekokatastrofi | 3 |
| 2.2 | Irti antroposeeniteoriasta | 5 |
| 2.3 | Antikapitalistinen, intersektionaalinen ja dekonstruktivinen ekofeminismi | 7 |
| 2.4 | Ekologinen jälleenrakentaminen | 12 |
| 3 | Paineisten päiväkotien vaikuttava varhaiskasvatus..... | 15 |
| 3.1 | Päiväkodin syntyhistoria ja nykyiset työolosuhteet | 16 |
| 3.2 | Varhaiskasvatuksen yleisiä periaatteita | 18 |
| 3.3 | Ekofeminismin ituja varhaiskasvatuksessa | 21 |
| 4 | Sivistyksen uudelleenmäärittely | 24 |
| 4.1 | Sivistys ihmisenä maailmaan kasvamisena | 24 |
| 4.2 | Maaailmanymmärrys | 26 |
| 4.3 | Ihmisyymmärrys..... | 27 |
| 4.4 | Subjektius ja toimijuus | 29 |
| 5 | Sosialisaation haastaminen..... | 32 |
| 5.1 | Ekososialisaation vaaliminen | 33 |
| 5.2 | Psykokapitalismista poispöyristely..... | 35 |
| 5.3 | Sukupuolisosialisaation problematisointi | 38 |
| 6 | Itsekeskeisyydestä kumoukselliseen yhteistoimintaan | 42 |
| 6.1 | Irti individualistisen identiteetin otteesta..... | 42 |
| 6.2 | Utopiapäiväkodit maailmaa muuttamassa | 44 |
| 6.3 | Poliittiset lapset ja opettaja-aktivistit | 46 |
| 7 | Johtopäätökset..... | 51 |
| 8 | Kirjallisuus | 52 |

1 Johdanto

Elämme globaalia ekologista kriisiä. Modernit, rikkaat, ylikuluttavat ja ylikehittyneet¹ yhteiskunnat, kuten Suomi, ylittävät planeettamme kestävyden reunaehdot joka hetki (Steffen ym. 2015). On välttämätöntä aloittaa Suomen ekologinen jälleenrakentaminen maapallon reunaehto- ja sisällä toimivaksi (BIOS 2019). Ekologisen jälleenrakentamisen on oltava ekofeministisesti orientoitunutta, sillä ekokriisin syyt ja seuraukset ovat yhteiskunnallisten eriarvoisuuksien sävyttämiä, joten myös sen ratkaisujen täytyy huomioida ne (ks. esim. Di Chiro 2017; MacGregor 2014; MacGregor 2010). Ekofeministit ovat tutkineet ympäristöongelmien kietoutumista sosiaalisiin ongelmiin vuosikymmeniä ja tarjoavat kriittisen, kokonaisvaltaiseen oikeudenmukaisuuteen tähtäävän linssin ekokriisin ymmärtämiseen ja ratkaisemiseen (ks. Gaard 2011). Käytännössä ekologisen jälleenrakentamisen tulee tarkoittaa nykymuotoisen kapitalistisen järjestelmän perustavanlaatuista muuttamista kestäväksi ja oikeudenmukaiseksi.

Kasvatusinstituutiot uusintavat yhteiskunnan eriarvoistavia ja ekokriisiä ajavia rakenteita (ks. esim. Värri 2018). Tämän takia ekokriisin edellyttämään ekologiseen jälleenrakentamiseen on sisällytettävä myös kasvatuksen uudistaminen. Tämä koskee myös varhaiskasvatusta. Ekososiaalinen kasvatusteoria pyrkii vastaamaan ekokriisin kasvatukselle asettamaan haasteeseen kyseenalaistamalla ekokriisin taustalla vaikuttavaa ihmiskeskeistä ajattelua (Foster ym. 2019). Se on hyvä, muttei riittävä viitekehys ekokriisin aikakauden varhaiskasvatukselle. Tämä tutkimus kehittää ekososiaalista kasvatusteoriaa ekofeministisempään suuntaan sekä kontekstualisoi sitä päiväkotien varhaiskasvatukseen.

Tutkimuskysymykseni on: *mitä annettavaa ekofeminisillä on ekokriisin aikakauden ekososiaaliselle varhaiskasvatukselle?* Ekososiaalisen kasvatuksen ytimessä on ihmisen ja luonnon välille rakennetun rajan purkaminen, mikä perustuu analyysiin arvohierarkisoivasta ihminen/luonto-dualismista ekokriisin perimmäisenä syynä (ks. Plumwood 1993). Ekofeministit ovat kuitenkin alusta asti argumentoineet ihmisen hyväksikäyttävän suhteen muuhun luontoon olevan yhteydessä myös naisten sortoon ja sittemmin myös muihin sorron muotoihin (Gaard 2011). Sorron muotojen nähdään olevan yhteydessä länsimaisen dualistisen ajattelun ja niiden metaforisuuksien kautta (Martusewicz, Edmundson &

¹ Ylikehittyneisyydellä viitataan yleiseen ja yksinkertaistavaan jakoon ”kehittyneisiin maihin” ja ”kehitysmaihiin” tai ”kehittyviin maihin”. Jako asettaa ongelmaksi köyhien maiden alikehityksen rikkaiden maiden ylikehityksen sijaan, vaikka köyhyys on kolonialismin ja kapitalismin tulosta eikä köyhien syy. (ks. esim. Mies 1986, 39–40.)

Lupinacci 2016, 66–73) sekä konkretisoituvan kapitalistisessa järjestelmässä (Oksala 2018). Näin ollen pelkän ihminen/luonto-dualismin purkaminen kasvatuksessa ei ole riittävää, vaan purkamisen on kohdistuttava myös muihin arvohierarkisoiviin dualismeihin. Lisäksi kasvatuksen on haastettava kapitalismi.

Tutkimusmenetelmäni on filosofinen analyysi. Luen ekofeministisellä otteella ekokriisiä ja (varhais)kasvatusta linkittävää kirjallisuutta. Keskityn erityisesti ekososiaaliseen kasvatukseen, mutta hyödynnän myös muuta relevanttia kirjallisuutta. Tähtään kokonaisvaltaisuuteen, eli en paneudu yksittäisiin ekokriisin ajan varhaiskasvatuksen ulottuvuuksiin kovin syvällisesti, vaan punon yhteen sen eri puolia (vrt. Willamo ym. 2018). Pyrin myös kytkemään kirjoittamaani käytännön todellisuuteen.

Oma asemani sukupuolentutkimuksen opiskelijan lisäksi varhaiskasvatuksen (erityis)opettajana auttaa teorian kytkemisessä käytäntöön. Olen erityispedagogiikan maisteri varhaiserityisopetuksen koulutusohjelmasta Jyväskylän yliopistosta. Olen työskennellyt päiväkodeissa myös tämän tutkimuksen kirjoittamisen aikana. Lisäksi toimin ympäristöliike Elokapinassa, ja työstä välittyikin myös aktivistinen ote. Motivaationi tämän tutkimuksen kirjoittamiseen kumpuaa huolesta nykyisen ja huomisen maailman elinoloista ja niiden oikeudenmukaisuudesta, pettymyksestä Suomen ”suunnannäyttäjyyteen” ekokriisin ratkaisemisessa, turhautumisesta varhaiskasvatuksen alennustilaan² ja uskosta paremman maailman mahdollisuuteen.

Tutkimukseni rakenne etenee ekokriisin ymmärtämisestä ekokriisin aikakauden varhaiskasvatuksen ulottuvuuksien yhteen punomiseen. Määrittelen luvussa 2 ekokriisiä, ekologista jälleenrakentamista sekä käyttämäni ekofeminismiiä. Luvussa 3 taustoitin ekokriisin aikakauden varhaiskasvatuksen kontekstia eli suomalaisten päiväkotien varhaiskasvatusta. Luvuissa 4–6 määrittelen ekokriisin aikakauden varhaiskasvatusta tarkastellen ekososiaalista kasvatusteoriaa ja ekofeminismin antia sille. Nämä luvut on jaoteltu Siljanderin (2014, 52) määrittelemien kasvatuksen perustehtävien eli sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävien pohjalta. Määrittelen sivistyksen (luku 4) ekososiaalista sivistyskäsitystä (Salonen 2012; Salonen & Brady 2015) heijastellen ihmisenä maailmaan kasvamisen prosessina. Se on eräänlainen ekokriisin ajan ihmisihanne, joka hahmottuu kaikkeen luontoon kytkeytyvämmän maailman- ja

² Tarkoitan tällä politiikkaa, joka ei tarjoa hyvinvointia takaavia resursseja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Resursseilla tarkoitan muun muassa asianmukaisesti koulutettuja työntekijöitä, riittävää määrää varhaiskasvattajia lapsia kohden, työn vaatavuutta ja merkittävyyttä vastaavaa oikeudenmukaista palkkaa, tukevaa ja kannustavaa työilmapiiriä ja tarkoituksenmukaisia työtiloja, tarvikkeita ja materiaaleja. Näissä on eroja päiväkotien välillä. Kirjoitan aiheesta lisää erityisesti luvussa 3.1.

ihmisymmärryksen kautta, ja jossa myös toimijuus paremman yhteiskunnan ja maailman eteen korostuu. Kasvatuksen sosiaalisuutehtävää (luku 5) hahmotan kolmella tavalla: Ensiksi, on tärkeää vaalia lasten sosiaalistumista enemmän-kuin-ihmisten maailmaan eli ekososiaalisuutta (Keto & Foster 2020). Toiseksi, on pyrittävä pois kaikkialle tunkeutuvasta, kulutukseen kannustavasta ja vajavaisuuden tunnetta synnyttävästä psykokaapitalismista (Värri 2018; 2002). Kolmanneksi, on päästävä eroon lasten jatkuvasta sukupuolittamisesta, sillä dualistisesti ymmärrettyä sukupuolta uusintaessa uusinnetaan myös sukupuolittuneita asenteita muuta luontoa kohtaan. Kasvatuksen identiteettitehtävän (luku 6) käynnän päälaelleen ja kehotan siirtymään pois individualistisesta yksilöihin keskittymisestä kohti kumouksellista yhteistoimintaa. Ekokriisin ratkaisemisen ei tulisi olla lasten tai ammattikasvattajien tehtävä, mutta vaikuttaa siltä, että entistä aktiivisempaa kansalaisuutta tarvitaan välttämättömien yhteiskunnallisten muutosten aikaansaamiseksi.

2 Epäreilu ekokriisi

Ekokriisi on koko maapallon kattava kriisi. Analysoin tässä luvussa ekokriisin muodostumista ja sen vakavia vaikutuksia. Perustelen ekokriisin vakavuudella ja sen eriarvoisuudella ekofeministisesti orientoituneen ekologisen jälleenrakennuksen polttavaa tarvetta. Ekokriisin ymmärtäminen on välttämätöntä voidaksemme hahmottaa, millaista varhaiskasvatuksen tulisi olla, jotta se edesauttaisi ekokriisistä eroon pääsemistä.

2.1 Ekokriisi vai ekokatastrofi

Ekologisesta kriisistä eli ekokriisistä kirjoitetaan myös esimerkiksi ympäristökriisinä (Willamo 2005), ekososiaalisena kriisinä (Mykrä 2017) ja kestävyyskriisinä (Willamo ym. 2018, 3), mutta ne tarkoittavat jokseenkin samaa asiaa: lukuisten samaan aikaan käynnissä olevien ja jatkuvasti pahenemassa olevien ympäristöongelmien muodostamaa kokonaisuutta (ks. Willamo 2005, 14). Ekokriisiä voi kuvata Steffenin ja kumppanien (2015) määrittelemien planeetan reunaehtojen viitekehyksen avulla. Heidän analyysiinsa perustuen Suomen ympäristökeskus SYKE (2018) tiivistää, että ”planeetan reunaehtojen varovaisuusperiaate on ylitetty ilmastomuutoksen, luonnon monimuotoisuuden heikkenemisen, typen ja fosforin virtojen sekä ihmisen hyödyntämän maa-alan osalta.”³ Maa-planeetan reunaehtojen ylittyminen, jota kuvaan ekokriisiksi, tarkoittaa maapallon olosuhteiden muuttumista elinkelvottomiksi

³ Muut määritellyt planeetan reunaehdot liittyvät merten happamoitumiseen, yläilmakehän otsonikatoon, makean veden käyttöön, kemialliseen saastumiseen ja ilmakehän pienhiukkasiin. Näistä kolmen ensimmäisen tila on vielä turvallinen, kun taas kahta viimeistä ei ole osattu toistaiseksi määritellä tarkasti. (Steffen ym. 2015.)

ihmisille ja monille muille lajeille. Ekokriisin voi tiivistää Värriä (2018, 12) mukaillen matkaksi kohti ekokatastrofia.

Ekokatastrofi merkitsee sietämättömiä oloja ihmiselle ja monille muille lajeille. SYKEN (2018) mukaan maapallon reunaehtoien ylittäminen aiheuttaa ”yhteiskunnallisia ongelmia, kuten pakolaisuutta ja epätasa-arvon ja köyhyyden syventymistä”, jotka ”ovat omiaan ruokkimaan ääriajattelua, konflikteja ja sotia.” Foster, Salonen ja Keto (2019, 122) käyttävät termiä ”ekososiaaliset ongelmat” korostamaan tätä ekologisten ongelmien kiinteää yhteyttä sosiaalisiin ongelmiin. Bolognan ja Aquinon (2020, suom. AP) tilastollisen analyysin mukaan kohtaamme 20–40 vuoden kuluessa maapallon resurssien kuluttamisen ja väestönkasvun takia ”katastrofaalisen ihmispopulaatioiden romahtamisen”, jonka voimme välttää vain alle 10 % todennäköisyydellä optimistisimpien arvioiden mukaan. Bradshaw ja kumppanit (2021, 5) tiivistävät samaan tapaan, että nykyinen maapallon kantokyvyn rajojen jatkuva ylittäminen (”overshoot”) tulee päättymään lähitulevaisuudessa joko katastrofaalisesti tai hallitusti. Gillsin (2020, 577, suom. AP) mukaan elämme jo ”suurta äkkinäistä romahdusta”, jossa ”maailma sellaisena kuin tunnemme” on enää muisto. Maapallolla onkin käynnissä lukuisia inhimillisiä kriisejä, joissa ekokriisin voi nähdä taustavaikuttajana, kuten globaali covid-19-pandemia (ks. Handal 2020). Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö UNHCR:n (2020, 2) mukaan 79,5 miljoonaa ihmistä eli prosentti maailman väestöstä oli vuoden 2019 lopussa joutunut pakolaiseksi erinäisten kriisien takia. Ympäristöpakolaisuuden arvellaan lisäävän tätä lukua lähivuosina eri arvioiden mukaan 50 miljoonalla tai jopa miljardilla (Bose & Lunstrum 2014, 5). Ekokriisi on monelle ihmiselle jo nyt hyvin konkretisoitunut ekokatastrofi.

Tilanne on paha ihmisen lisäksi myös muulle eliöstölle. Maailman luonnonsuojelusäätö WWF:n (2020) Elävä planeetta -raportin mukaan maapallon selkärankaisten villieläinten määrä on laskenut 68 % vuosien 1970–2016 välillä, makean veden eliöstöllä lasku on ollut 84 %, ja kun tarkastellaan kohdennetusti Latinalaisen Amerikan ja Karibian villieläinpopulaatioita, huomataan niiden heikenneen peräti 94 %. Suomessa tavattavista lajeista ”punaisella listalla” eli uhanalaisia tai lähestymässä uhanalaisuutta on Punaisen kirjan (Hyvärinen ym. 2019, 25) mukaan 29,8 % arvioiduista 22 418 lajista. Biologit pelkäävät, että käynnissä on maailmanhistorian kuudes lajien joukkosukupuutto (Barnosky ym. 2011). Monelle eliölajille ekokatastrofi on selvästi tässä ja nyt.

Globaalista ekokatastrofista ekokriisin sijaan puhumme yleisesti todennäköisesti vasta sitten kun – tai toivottavasti jos – sen vaikutukset näkyvät selvemmin myös globaalin pohjoisen rikkaiden valtioiden ihmisten, kuten suomalaisten, elämissä tai elämiemme loppumisina. Käytän tässä tutkimuksessa termiä

ekokriisi ekokatastrofin sijaan ylläpitääkseni toivoa toivottomalta vaikuttavassa tilanteessa.

Kielitoimiston sanakirja (Kotimaisten kielten keskus n.d.) määrittelee 'kriisin' kärjistyneeksi, vaaralliseksi tilanteeksi, käänneeksi, käännekohtaksi tai murrokseksi. 'Katastrofin' samainen sanakirja määrittelee tuhoisaksi tapahtumaksi, onnettomuudeksi tai suuronnettomuudeksi, romahdukseksi tai tuhoksi.

Ekokriisi kuulostaa joltain, mistä voi vielä selvitä, kun taas ekokatastrofi kuulostaa jo täysin peruuttamattomalta tuholta ja siksi lannistavalta, toivottomalta. Ympäristöahdistuksesta kirjoittavan Pihkalan (2017, 136) mukaan maailman tila edellyttää toivon ja epätoivon yhteyden hyväksymistä, mitä ilmennän kuvaamalla tilaamme ekokriisiksi totaalisen ekokatastrofin sijaan. Toivon ylläpitämisen katsotaan usein olevan erityisen tärkeää lasten kasvatuksessa, sillä toivottomuus voi lamauttaa ja ehkäistä ekokriisin ratkaisujen etsimistä (Pihkala ym. 2020, 158).

Ekokriisin ratkaisujen löytäminen edellyttää sen syiden ja vaikutusten ymmärtämistä. Käsittelen seuraavaksi ekokriisiä selittäviä malleja.

2.2 Irti antroposeeniteoriasta

Antroposeeniteoria vaikuttaa olevan suosituin selitys sille, miten olemme päätyneet globaaliin ekokriisiin. Antroposeenilla viitataan siihen, että "ihmistoiminta" on nykyisin "merkittävä geologinen voima" (Crutzen 2006, 13, suom. AP). Ihmiset esimerkiksi polttavat fossiilisia polttoaineita ja tuhoavat metsiä valtavassa koko maapalloon vaikuttavassa mittakaavassa. Tällaisen "ihmistoiminnan" takia olemme monien tutkijoiden mukaan siirtyneet 10 000–12 000 vuotta kestäneestä holoseenista uuteen antroposeeniksi kutsuttavaan geologiseen aikaan. "Ihmistoiminnan" vaikutukset näkyvät Maassa vielä tuhansia tai miljoonia vuosia. (Crutzen 2006.)

Antroposeeniteoriaa on kritisoitu paljon. Esimerkiksi Erosen ja kumppanien (2016, 47) mukaan "keskittyminen ihmiskuntaan antroposeenin subjektina häivyttää jyrkätkin eroavuudet eri ihmisryhmien aiheuttamissa ja kokemissa ympäristövaikutuksissa." Kuten kuvasin edellä, ekokriisi on jo katastrofaalinen monille muille ihmisryhmille kuin suomalaisille. Ekofeministit tuovat usein esiin, kuinka globaalin etelän naiset ja heidän lapsensa ovat yliedustetusti kärsimässä ekokriisin seurauksista, sillä he ovat yliedustettuina maailman köyhissä ja heidän sosiaaliseen rooliinsa kuuluu usein lapsista huolehtiminen, ruuan hankkiminen ja maataloustyöt (Oksala 2018, 218; Resurrección 2017, 77–78; Gaard 2015, 23; Connell & Pearse 2015, 54). Toisin sanoen tämän ihmisryhmän toimeentulo on usein suoraan kytköksissä välittömään luonnonympäristöön, jolloin ongelmat siinä aiheuttavat suoria ongelmia

toimeentulolle. Ekokriisin seuraukset kohdistuvat ihmisistä ensimmäisenä ja eniten maailman köyhimpiin, vaikka he ovat siitä vähiten vastuussa.

Vastuu ekokriisistä on köyhien sijaan rikkailla. Erosen ja kumppanien (2016, 47) mukaan ”suuri osa historiallisista hiilidioksidipäästöistä johtuu Euroopan ja Yhdysvaltojen ehdoilla toteutetusta teollistumisesta ja siihen perustuvan yhteiskuntamallin levittämisestä myös muualle maapallolle.” Hultman ja Pulé (2018, 4, suom. AP) tarkentavat, että oikeastaan ”globaalin pohjoisen rikkaat valkoiset miehet” ovat pääasiallisia ekokriisin aiheuttajia, sillä etenkin tämä ihmisryhmä on tehnyt tilanteeseemme johtaneet päätökset. Antroposeenin ajatus yhtenäisestä ihmiskunnasta geologisena koko maapalloon vaikuttavana voimana on siis väärä. Vastuu ekokriisin aiheuttamisesta ja sen seurauksien kokeminen on erilaista ainakin akseleilla globaali pohjoinen–globaali etelä, rikas–köyhä, mies–nainen, valkoinen–ei-valkoinen.⁴

Ihmisryhmien erojen häivyttämisen lisäksi antroposeeniteoriaa on kritisoitu sen ihmiskeskeisyydestä. Harawayn (2016, 55, suom. AP) mukaan ihmistä ei pitäisi nähdä maailman valtiaana, kuten antroposeeniteoria näkee, sillä kaikki Maan ”bioottiset ja abioottiset voimat” vaikuttavat maailman tilaan. Haraway käyttää termiä ”chthuluseeni” kuvaamaan sitä, että ihmiset eivät ole maapallon ainoita merkittäviä toimijoita. Harawayn näkökulmaa voi kuvata posthumanistiseksi eli sellaiseksi, jossa ihmistä ei nähdä ”ylivertaisena ei-inhimillisiin organismeihin tai koneisiin verrattuna” vaan yhtenä oliona muiden joukossa (Lummaa & Rojola 2020, 14). Di Chiro (2017, 488–489) huomauttaa, että antroposeeniteoria ei ole vain ihmiskeskeinen, vaan itse asiassa sen käsitys ihmisestä on käsitys miehestä: mies nähdään antroposeenissa Universumin hallitsijana ja mahdollisesti myös sen pelastajana, ainakin päätellen valkoisten yläluokkaisten miesten ylisuuresta edustuksesta esimerkiksi ilmastotieteen, talouden ja politiikan päättävissä pöydissä. Antroposeenia onkin kuvattu sen mieskeskeisyyttä korostaen mantroposeeninä tai androposeeninä.

Chthuluseenin tai mantroposeenin/androposeenin sijaan *kapitaloseeni* vaikuttaa kuitenkin olevan suosituin vaihtoehtoinen tai tarkennettu nimitys antroposeenille. Toivanen ja Korhonen (2017) nostavat kapitalismin yhdeksi keskeisimmistä kysymyksistä antroposeenikeskustelussa ja peräänkuuluttavat siihen lisää yhteiskunnallista ja kokemusperäistä tietoa luonnontieteiden rinnalle. Myös Moore (2017, 596; ks. myös Haraway 2016, 47) kyseenalaistaa aikakautemme kuvaamisen universaalin ihmisen aikana ja kysyy, elämmekö sittenkin ”pääoman aikaa”, jolle ominaista on jatkuva pääoman kasaaminen. Moni pitää

⁴ Nämä ovat samalla myös yksinkertaistavia ja kahtia jakavia yleistyksiä. Palaan aiheeseen osiossa 2.3.

uusliberaalin kapitalistisen talousjärjestelmän talouskasvupakkoa suurimpana ekokriisin ajajana ja lukittautumista siihen esteenä yhteiskuntien ekologisoitumiselle (esim. BIOS 2019; Heikkurinen 2014). Poliittiset päättäjät Yhdistyneiden kansakuntien (2015) Agenda 2030 -tavoitteita myöten uskovat edelleen niin sanotun irtikytken mahdollisuuteen, jossa talous kasvaisi ilman ympäristövaikutuksia. Jatkuva talouden kasvaminen rajallisella planeetalla on kuitenkin termodynamiikan lakien vastaista (Zencey 2013), eikä tavoitellulle tarpeeksi absoluuttiselle ja nopealle irtikytken olekaan löytynyt minkäänlaista empiiristä näyttöä (Vadén ym. 2020). Taloustieteilijät kehittävät uudenlaisia talousmalleja, joista suosiossa on esimerkiksi Raworthin (2018) ”donitsitalous”. Siinä taloutta ohjaisi elämän välttämättömyyksien takaaminen kaikille ihmisille ja planeetan reunaehtojen sisällä pysyminen.

Kritisoin antroposeeniteoriaa, koska se häivyttää erot ihmisryhmien välillä ekokriisin aiheuttajina ja sen seurauksien kokijoina, koska se on ihmis- ja mieskeskeinen teoria, ja koska kapitalistisen talousjärjestelmän talouskasvupakko selittää ekokriisiä paremmin kuin epämääräinen ”ihmistoiminta”. Nämä huomiot johdattelevat kulttuuristen ja yhteiskunnallisten globaalien valtasuhteiden tarkasteluun ymmärtääksemme ekokriisiä ja siitä poispääsyä (ks. MacGregor 2014, 627). Cloverin ja Spahrin (2017, 149, suom. AP) mukaan ”antroposeeni ei ole vain aikakausi vaan kokoelma voimia”, joiden takana on lopulta kapitalismi. Tämä luonnehdinta kuvaa hyvin valitsemaani ekofeminististä linssiä, jonka ajattelen olevan paras lähestymistapa ekokriisiin ymmärtämiseen. Näin ollen ekofeminismi on myös paras viitekehys ekokriisin aikakauden varhaiskasvatuksen tarkasteluun. Määrittelen seuraavassa osiossa tarkemmin, mitä tarkoitan ekofeminismillä.

2.3 Antikapitalistinen, intersektionaalinen ja dekonstruktivinen ekofeminismi

Ekofeminismi on feminismin ja ympäristöliikkeen risteämästä 1970-luvulla muodostunut liike. Plumwoodin (2004, 43, suom. AP) mukaan ekofeminismi syntyi turhaumasta ”vihreän liikkeen seksismiin” ja toisaalta ”naisten liikkeen ekologisen tietoisuuden puutteeseen”. Feminismi ja ympäristöliike, samoin kuin ekofeminismi, olivat ensin poliittisia liikkeitä ja vasta sitten osa akatemiaa (van den Berg 2019, 55). Gaardin (2017b, 115) mukaan ekofeminismiä luonnehtii feministinen sorrettujen puolelle asettautuminen sekä tieteen, politiikan ja aktivismin yhdistäminen käytännön toimintaan oikeudenmukaisemman maailman saavuttamiseksi. Liikkeelle on ominaista eri sorron muotojen yhteyksien näkeminen ja niiden kaikkien vastustaminen (Gaard 2011).

Kokonaisvaltaisesta otteestaan huolimatta, tai sen takia, ekofeminismi oli akateemisessa feminismissä pitkään halveksuttu suuntaus. Ekofeministit argumentoivat, että naisten sorto on yhteydessä luonnon

sortoon, mutta tämä yhdistelmä kauhistutti naisen ja luonnon liitoksesta eroon pyrkiviä feministejä (Karhu 2020, 260–261). Gaardin (2011) ekofeminismin historian tarkastelun perusteella valtaosa ekofeministeistä pyrki nimenomaan *purkamaan* naisen ja luonnon miehestä ja kulttuurista erottavaa historiallista yhdistelmää, mutta joidenkin kulttuurifeministien harjoittama gynosentrinen tai naiskeskeinen essentialistinen ajattelu polttomerkitsi kaiken ekofeminismin (ks. myös Mathews 2017, 56–57). Ekofeministisiä teemoja käsittelevät tutkijat ovat käyttäneet liikkeestä kiertoilmaisuja, kuten ekologinen feminismi tai feministinen ympäristötutkimus, välttääkseen sen pahaa mainetta. Uudet tieteenalat, kuten posthumanismi⁵ ja kriittinen eläintutkimus, ovat myös häivyttäneet ekofeministisiä vaikuttimiaan. Ekofeminismi nähtiin, ja nähdään toisinaan yhä, olemukseltaan essentialistisena ja liian kokonaisvaltaisena. (Gaard 2011.)

Ekofeminismin esiintuoma pahamaineinen naisen ja luonnon yhdistäminen juurtaa länsimaissa vallitsevaan *dualistiseen ajatteluun*, jota Plumwood (1993) analysoi kattavasti klassikossaan *Feminism and the Mastery of Nature*. Hänen mukaansa dualistinen erottelun logiikka yhdistää eri sorron järjestelmät. Sen avainelementtejä ovat muun muassa kulttuuri/luonto, ihminen/luonto, järki/luonto, järki/tunne, mieli/ruumis, rationaalisuus/eläimellisyys, subjekti/objekti ja mies/nainen. Ensin mainittu rakennetaan valtaa pitävälle ”mestari-identiteetille”, ja jälkimmäinen konstruoidaan hierarkkisesti alemmaksi ”toiseksi” esimerkiksi taustoittamalla, radikaalilla eksklusiolla, sisällyttämisellä, välineellistämällä ja/tai homogenisoimalla.⁶ Dualistisessa ajattelussa nainen asetetaan osaksi luontoa ja mies osaksi kulttuuria ja ihmisyyttä, jotka arvotetaan paremmiksi. Näin oikeutetaan niin naisen kuin luonnon hyväksikäyttöä, ja siksi myös molempien vapautuminen on toisiinsa yhteydessä. (Plumwood 1993, 41–55.)

Dualismit ovat vahvasti sukupuolittuneita, eli hierarkian ylempi puoli liitetään maskuliinisuuteen ja alempi feminiinisuuteen (Mathews 2017, 54). Ekofeministit ovat sittemmin laajentaneet analyysijaan muihinkin sortoa rakentaviin dualismeihin, kuten esimerkiksi hetero/queer ja rationaalinen/eroottinen (Gaard 2004), sekä ihminen/eläin ja valkoinen/rodullistettu (Deckha 2012). Lisäksi TallBear (2017) nostaa esiin sellaisia länsimaisen ajattelun kaksijakoisuuksia kuin elävä/kuollut ja tiede/uskomus, joita ei

⁵ Esimerkiksi Lummaan ja Rojolan toimittamassa (2020) *Posthumanismi*-teoksessa ei mainita ekofeminismii nimeltä kertaakaan.

⁶ Omat suomennokset. Plumwoodin (1993, 48–55) alkuperäiset englanninkieliset: 1) backgrounding (denial), 2) radical exclusion (hyperseparation), 3) incorporation (relational definition), 4) instrumentalism (objectification), 5) homogenisation or stereotyping.

alkuperäiskansojen tietämyksessä ole ajateltu binaarisesti.⁷ Plumwoodin (2004, 44) mukaan ekokriisiin johtanut perimmäisin dualismi on kulttuuri/luonto tai ihminen/luonto.

Dualistiset hierarkkiset kahtiajaot ovat niin syvällä ajattelussamme, että Mathews (2017) päättelee niiden juurien olevan länsimaisen ajattelun alkuperässä, antiikin Kreikan filosofien aloittamassa teoretisoinnissa. Tavoitellessaan totuutta eli luodessaan teoriaa ajatteli luoda maailmasta mieleensä abstraktin representaation. Näin hän asettaa maailman objektiksi ja itsensä sitä ulkopuolelta tarkastelevaksi subjektiksi. ”Perimmäisin” dualismi on siis näin subjekti/objekti-dualismi – mutta koska teoretisoija-subjekti on ihminen ja objekti on maailma eli luonto, on olennaisin dualismi yhä ihminen/luonto. Muut dualismit ovat kehkeytyneet ihminen/luonto-dualismista historiallisissa yhdistelyissä. Dualismit olivat sukupuolittuneita alusta lähtien, sillä antiikin Kreikka oli patriarkaalinen yhteiskunta, jossa teoreetikot olivat vapaita miehiä. (Mathews 2017, 63–66.) Dualismien yhdistely mahdollistuu kieleen perustuvan käsitteellisen järjestelmämme metaforisuuden ansiosta (Martusewicz, Edmundson ja Lupinacci 2015, 66–71). Martusewicz, Edmundson ja Lupinacci (2015, 71–73, suom. AP) nimittävätkin vallitsevia hierarkkisia dualismeja ”juurimetaforiksi”, jotka vahvistuvat sukupolvelta toiselle, ellemme opi ajattelemaan toisin.

Plumwoodin (2004, 44) mukaan kaikkia toisiinsa yhdistyviä kategorisointeja onkin ajateltava uudestaan. Mathews (2017, 56, suom. AP) huomauttaa, että dualismit eivät ole olleet yksinomaan ekofeministien huolenaiheena, vaan oikeastaan ”koko feministisen ajattelun historia lännessä on ollut kamppailua dualistisuuden kanssa”. Liberaalifeministit hyväksyvät monet dualismit, mutta pyrkivät saamaan naisen miehen kanssa dualismin arvostetummalle puolelle. Gynosentriset tai naiskeskeiset feministit taas vaihtavat dualismin arvohierarkian: arvostettavaa on luonnollisuus eikä ihmisyyys, tunteellisuus eikä rationaalisuus ja niin edelleen. Nykyään suurin osa feministisistä tutkijoista on omaksunut dekonstruktivisen feminismin, jossa puretaan dualistisia kategorioita ja etenkin mies/nainen-jakoa. (Mathews 2017, 56–59.)

Pyrin tässä tutkimuksessa dualistisia kategorioita purkamaan *dekonstruktiviseen* ajatteluun. Dekonstruktio henkilöityy Derridan (2003) filosofiaan, jossa on keskeistä vakiintuneiden käsityksien purkaminen ja merkitysten ristiriitaisuuksien paljastaminen. Derridan (2003, 25, suom. Teemu Ikonen) mukaan dekonstruktio ei ole analyysia, kritiikkiä tai metodia, vaan sitä ”tapahtuu kaikkialla missä

⁷ TallBear (2017, 193) kehottaa akatemiaa tutustumaan alkuperäiskansojen ei-dualistiseen ajatteluun. Tämä voisi olla hyödyllistä etenkin ekofeminismille, jossa dualismien purkaminen on keskeistä.

tapahtuu”. Dekonstruktio paljastaa kielellisen järjestelmämme häilyvyyden ja siten sen mahdollistaman kategorisoinnin perustavanlaatuisen mahdottomuuden. Itse dekonstruktio-sanankin voisi vaihtaa toiseen (26). Mathewsin (2017, 60, suom. AP) mukaan dekonstruktio on dualistisuuden ”teoreettinen vastalääke”, jossa keskeistä on ajattelun suhteellistaminen, jolloin kokonaisuuksien ymmärretään määrittävän vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja eroavaisuuksia ajatellaan jatkumomaisesti. Dualistista kategorisointia tulisi välttää, vaikka kategorisointia itsessään emme voi kokonaan paeta kielellisen järjestelmän sisällä.

Dualistiset kahtiajaot ovat kuitenkin läsnä sosiaalisessa todellisuudessamme. On perusteltua sanoa, että globaalin pohjoisen rikkaat valkoiset miehet ovat ekokriisin pääsyllisiä ja globaalin etelän köyhät mustat ja ruskeat naiset ja lapset sen suuria kärsijöitä, vaikka tämä onkin kahtia jakava ja myös ihmiskeskeinen yleistys. Nämä kaikki kategorisoinnit ihmisen kategoriaan myöten ovat historiallisesti rakennettuja ja siten purettavissa, mutta samaan aikaan sosiaalisesti todellisia ja siten olemiseen vaikuttavia. Näitä kategorioita on hyvä ajatella abstraktioina, ei muuttumatonta todellisuutta kuvaavina totuuksina. Ilman minkäänlaista abstrahointia teoreettisen analyysin tekeminen olisi mahdotonta. (Gunnarsson 2011; Phillips 2010.) Dualismeja käsiteltäessä pitää kuitenkin olla hyvin varovainen, ettei niitä vahvisteta niiden purkamisen sijaan (van den Berg 2019, 59). Tässä tulee olla erityisen varovainen ekofeministisessä teoretisoinnissa, jossa luonto on keskeinen käsite, sillä essentialisointi liitetään usein luonnollistamiseen (Bauhardt 2018, 26).

Luonnollistamisen pelko ja siihen liittyvä inho tulla rinnastetuksi eläimiin on yksi syy ekofeminismin marginalisointiin (ks. Twine 2010). Tämä inho on ymmärrettävää, sillä ihmisryhmiä – naisia, lapsia, ei-valkoisia, vammaisia, ja niin edelleen – eläimellistämällä on oikeutettu hirveitä tekoja (Tuomivaara 2015, 60). Ekokriisistä eroon pääsemiseksi ihminen/luonto-dualismin purkaminen on kuitenkin keskeistä. Tätä on tehtävä yhdessä muiden dualismien purkamisen kanssa, sillä muuten saatamme uusintaa toiseuttavia rakenteita ja vapauttaa vain harvoja toisten kärsimyksen kustannuksella.

Näin ollen *intersektionaalisuus* on tarpeellista. Kingsin (2017, 70–74) mukaan useat ekofeministit ovat ympäristöongelmien epäreiluja vaikutuksia tutkiessaan oikeastaan tehneet intersektionaalista tutkimusta jo ennen kuin Crenshaw muodosti intersektionaalisuusteorian ja siitä tuli valtavirtaa. Intersektionaalisuus on kuitenkin suureksi hyödyksi valkoiseksi ja elitistiseksi syytetylle ekofeminismille, sillä se ohjaa kiinnittämään tarmokkaammin huomiota eri sorron muotoihin ja niiden yhteisvaikutuksiin (van den Berg 2019, 61–62). Esimerkiksi Deckhan (2012) mukaan ihminen/eläin-jakoja analysoitaessa

keskeiseksi tarkastelupisteeksi pitäisi entistä useammin asettaa rotu tai rodullistaminen sekä kulttuuri, eikä vain sukupuoli. Intersektionaalisuutta käytetään usein pelkästään ihmiskeskeisesti (Karhu 2020, 260), mutta muunlajisten eläinten hyväksikäyttö eli lajismi tai lajisorto pitäisi tunnistaa ja tunnustaa purkamista vaativana sorron muotona muiden sorron muotojen tapaan (ks. Karhu 2019). Tällainen intersektionaalinen ekofeminismi resonoi Gaardin ajatusten kanssa: ”ekofeminismin ytimessä on eri sortojen järjestelmien ymmärtäminen toisiaan vahvistavina” (2004, 21, suom. AP), joten ”paras analyysi sorron ongelmaan on se kaikkein inklusiivisin” (Gaard 2015, 25, suom. AP).

Edellä esittämäni intersektionaalinen ja dekonstruktiivinen ekofeminismi jää melko abstraktille ajattelun tasolle. Se vaatii lisää konkreettisuutta, kiinnittymistä materiaaliseen todellisuuteemme. Näin palaan *kapitalismiin*, johon kuuluvan jatkuvan talouskasvun tunnistin antroposeenikritiikissäni ekokriisin keskeiseksi aiheuttajaksi. Lukuisat ekofeministit tunnistavat saman ja nimeävät esimerkiksi ”kapitalistisen ja patriarkaalisen systeemin” siksi rakenteeksi, joka yhdistää naisen ja luonnon hyväksikäytön (Salleh 2014, xi, suom. AP; Mies 1986, 37–38). Myös Clover ja Spahr (2017, suom. AP) kirjoittavat kapitalistisesta patriarkaatista laajentaen sen logiikkaa käsittämään useita ”erotuksia”, jotka rinnastan dualismeihin. Heidän mukaansa kapitalismin ytimessä on erotusten luominen, joiden avulla luodaan lisää pääomaa. Erotukset ovat ikään kuin ”kapitalismin ekologia”:⁸ pääoma ja ”voitto” syntyy riistosta, jota oikeutetaan erotusten tekemisellä esimerkiksi sukupuolen, rodun tai paikan suhteen. (Clover & Spahr 2017, 157–159.) Myös Bauhardtin (2018, 22, suom. AP) mukaan ”työ kapitalismissa organisoituu hierarkkisesti sukupuolen ja etnisyyden mukaan”. Kapitalismi yhdistyykin vahvasti kolonialismiin (esim. Mies 1986).

Kapitalismikritiikki rinnastuu Oksalan (2018, 220–223) esittelemään marxilaiseen ekofeminismiin. Siinä ymmärretään, että kapitalistinen pääoman kasautuminen on aina perustunut ”primitiiviseen kasaantumiseen” eli väkivaltaiseen ryöstämiseen, jossa resursseja – kuten naisten reproduktiivinen työ, kolonioiden työ, luonnon uusiutumistyö – viedään ja hyväksikäytetään ilman asiaankuuluvaa korvausta. Kapitalismi siis nojaa ”naisten, alkuperäiskansojen, ei-inhimillisten eläinten ja biosfäärin väkivaltaiseen ja jatkuvaan hyväksikäyttöön” (222, suom. AP).

Oksalan (2018, 223–229) mukaan tätä teoretisointia pitää kontekstualisoida nykypäivään, eli esimerkiksi kiinnittää viimeaikaisiin uusliberalistisiin talouskehityksiin ja bioteknologian kehittymiseen. Näitä voi hänen mukaansa jäsentää luonnon kaupallistamisen ja luonnon subsumption käsitteiden kautta. Luontoa

⁸ Kääntämätön alkuperäinen sitaatti: ”differentials are capital’s ecology: not difference” (Clover & Spahr 2017, 159).

ja naisvaltaisesti tehtyä työtä kaupallistetaan osaksi kapitalistista järjestelmää yhä enemmän esimerkiksi hiilitullien ja hoitotyön uusien kaupallistamismuotojen kautta. Luonnon subsumptio taas tarkoittaa strategioita, joilla pääoman avulla muokataan luonnon biofysikaalisia prosesseja esimerkiksi geenimanipulaation ja eri hedelmällisyyshoitotekniikoiden ja -käytäntöjen kautta, ja luodaan niiden avulla lisää pääomaa ja uusia markkinoita.⁹

Oksala (2018, 230) argumentoi, että luonnon prosesseja ja naisten reproduktiivista työtä ei pitäisi ottaa osaksi kapitalistista järjestelmää, sillä niitä ei voi mitata rahassa, vaan ne ovat arvokkaita itsessään. Kapitalismissa asioiden arvo nähdään vain rahan kautta, mutta meidän olisi nähtävä niin inhimillisissä kuin ei-inhimillisissä olevaisissa niiden itseisarvo. Kuten Bauhardt (2018, 17, suom. AP) toteaa, ”luonto on uusiutuva, mutta kapitalistinen tuotantojärjestelmä ei”, eli talousjärjestelmän tulisi sopeutua luonnonjärjestelmiin eikä toisin päin. Sosialististen ekofeministien mukaan vapaus kaikista sorron muodoista voidaan saavuttaa vasta, kun koko kapitalistinen systeemi kaadetaan (Gaard 2004, 24). Kun näemme kapitalismin kytkeytyneisyyden ekokriisiin ja kaikkeen sortoon, on selvää, että ekofeminismin on oltava *antikapitalistista*.

Ekofeminismi auttaa ymmärtämään ekokriisiä tarkemmin ja totuudenmukaisemmin kuin antroposeeniteorian ihmistoiminta-argumentti. Ekofeministisesti ajatellen ekokriisin taustalla on länsimaisessa ajattelussa toisiinsa linkittyvät arvohierarkisoivat dualismit ja niiden kautta muodostuneet eri sorron muodot, jotka kytkeytyvät toisiinsa kapitalistisessa järjestelmässä. Siksi tarvitsemme antikapitalistista, dekonstruktiivista ja intersektionaalista ekofeminismiä ekokriisin taltuttamiseen sekä kestävä ja oikeudenmukainen maailman luomiseen. Tämänlaista ekofeminismiä on syytä hyödyntää myös varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen ja laajemmin koko Suomen ekologista uudistamista voi käsitteellistää ekologisen jälleenrakentamisen termillä.

2.4 Ekologinen jälleenrakentaminen

Suomea kuvataan usein moderniksi, vauraaksi ja kehittyneeksi pohjoiseksi hyvinvointivaltioksi, jonka koulutusjärjestelmä on vertaansa vailla. ”Hyvinvointimme” ei kuitenkaan ole kestävästi rakennettua, kuten esimerkiksi O’Neillin ja kumppanien (2018) kestävyysanalyysi osoittaa. Helne ja Silvasti (2012, 14) kuvaavat hyvinvointivaltiomme perustuvan ”vahvaan ymmärrykseen ihmisten välisestä keskinäisriippuvuudesta”, mutta jättävän huomiotta ihmisen riippuvuuden ekologisesta ympäristöstään.

⁹ Nämä toiminnot, kuten hedelmällisyyskoidot, eivät ole *itsessään* mitenkään vääriä. Ongelmallista on hyväksikäyttää niitä kapitalistiseen pääoman kasvattamiseen.

Ekologisuuden laiminlyönnin lisäksi valtiomme huomioi myös ihmisten hyvinvointia vaillinaisesti, sillä kotimaisia sosiaalisia ongelmia riittää, eikä Suomi juuri vaikuta välittävän valtionrajojemme ulkopuolistenkaan ihmisten ongelmista¹⁰. Koulutusjärjestelmämme ei ole täydellinen, sillä esimerkiksi varhaiskasvatuksessa esiintyy paljon pahoinvointia (ks. luku 3.1). Hyvinvointivaltiotamme on uudistettava ekologisten rajojen sisällä toimivaksi ja kaikkien ihmisten hyvinvointia paremmin takaavaksi.

BIOS-tutkimusyksikkö (2019) ehdottaa Suomeen *ekologista jälleenrakennusta*, jotta Suomi saataisiin planetaaristen reunaehtojen sisällä toimivaksi. Myös esimerkiksi Perkiö ja kumppanit (2015, 3) tunnistavat pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden kestävyysongelman ja ehdottavat muuntautumista ”ekososialistiseksi” yhteiskunnaksi (myös esim. Ekola ym. 2020; Löwy 2015; Wall 2010). BIOS ei ota suoraa kantaa kapitalismiin tai sosialismiin¹¹, vaan muotoilee ekologisen jälleenrakennuksen olevan ”kokonaisnäkemys” siitä, ”millaiseen kokonaisvaltaiseen tavoitteeseen suomalainen yhteiskunta voi pyrkiä, kun otetaan huomioon luonnontieteen asettamat reunaehdot, yhteiskunnalliset mahdollisuudet ja kulttuurin voimavarat.” Sen tavoitteena on, että ”lähitulevaisuuden Suomessa eletään mielekästä elämää, joka ei perustu luonnonresurssien liikkakäyttöön sen paremmin kotimaassa kuin muuallakaan”. Luontoa kunnioittavaan ekologiseen jälleenrakennukseen tarvitaan BIOSin (2019) mukaan kaikkia tieteitä ja taiteita, sekä valtion koordinoitua ja rahoitusta. Mielestäni ekofeministiset näkökulmat (ks. luku 2.3) olisi syytä nostaa ekologisen jälleenrakentamisen keskiöön, jotta uusi yhteiskunta ei uusintaisi vanhan yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksia.

Ekologinen jälleenrakennus on palavan tarpeellista, mutta se ei ole vielä riittävässä määrin käynnissä. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen hiilineutraalisuustavoitetta 2035 on kehuttu ja kauhisteltu kansainvälisessä vertailussa kunnianhimoiseksi, vaikka Maan palautejärjestelmät¹² huomioivien laskelmien mukaan Suomen pitäisi olla hiilineutraali Pariisin sopimuksen mukaisen 1,5 °C hiilineutraalisuustavoitteen saavuttamiseksi jo vuonna 2023 tai viimeistään 2027 (#showyourbudgets n.d.). Ympäristötoimijat ovatkin antaneet hallituksen ympäristölupauksista ja -toimista kritiikkiä. Kesäkuussa 2020 ympäristöjärjestöt patistivat hallitusta ”vihreään elvytykseen” covid-19-pandemiaan liittyvissä toiminnoissa, sillä ne eivät nähneet ekologisen jälleenrakennuksen etenevän (Jantunen 2020). Patistelusta huolimatta tilanne ei kuitenkaan edistynyt riittävästi myöskään seuraavan syksyn

¹⁰ Esimerkiksi kehitys yhteistyön määräraha ei yllä edes YK:n suositukseen 0,7 % bruttokansantuotteesta.

¹¹ Kapitalismi ja sosialismi on syytä nähdä ei-dualistisesti ja ei-essentialistisesti. Molemmat voivat tarkoittaa hyvin monenlaisia yhteiskuntajärjestelyjä. Selvää kuitenkin on, että ainakaan nykyisenlainen kapitalismi ei voi jatkua.

¹² Näihin lukeutuvat esimerkiksi ikijään sulamisen vapauttamien kasvihuonekaasujen vaikutukset (#showyourbudgets n.d.).

budjettiriihessä (Janhunen 2020). Kenties hallituksen saamattomuuteen tympääntyneinä joukko tutkijoita vetoaa kuntavaalien alla kuntapäättäjiä aloittamaan ekologisen jälleenrakennuksen (Kortetmäki ym. 2020). Ekologinen jälleenrakennus odottaa kuitenkin yhä toteutumistaan.

Ekologisen jälleenrakennuksen viipyminen ekokatastrofin välittömän uhan edessä johdattaa pohtimaan, miksemme ole jo muuttaneet ekokriisiä ajavaa ja siten ennen pitkää omaa olemassaoloamme uhkaavaa kapitalistista yhteiskuntajärjestelmäämme. Vastaus voi ainakin osaksi piillä siinä, kuinka ”liberaali demokratia on rakenteellisesti kietoutunut kapitalistiseen tuotanto- ja elämäntapaan” (Pichler, Brand & Görg 2020, 200, suom. AP). Pichler, Brand ja Görg (2020) kirjoittavat liberaalidemokratian ”tuplamateriaalisuudesta” tarkoittaen sillä sen sosiaalista ja ”biofyysistä” materiaalisuutta: Sosiaalinen materiaalisuus viittaa siihen, että liberaaleissa kapitalistisissa demokratioissa päätöksenteko ulottuu lähinnä vain julkiseen sektoriin, ei yksityiseen sektoriin, johon muutosta kaipaava kapitalistinen tuotanto ja kulutus sijoittuvat. Biofyysinen materiaalisuus taas viittaa siihen, että hyvinvointivaltioiden liberaalidemokratiat ovat kehittyneet loputtomilta vaikuttaneiden fossiilisten energialähteiden mahdollistaman talouskasvun ja sen tuoman aineellisen hyvinvoinnin tuloksena, ja ovat siten sementoineet talouskasvun näennäisen välttämättömäksi hyvinvointivaltion ylläpitämiselle¹³. (200–204.) Voi siis olla, että ”poliittinen koneisto, joka syntyi hallinnoimaan fossiilipolttoaineiden aikakautta, osaksi noiden energianmuotojen tuotoksena, saattaa olla kyvytön tarttumaan toimiin, jotka päättävät sen” (Mitchell 2011, 7, suom. AP).

Demokratia on tavoiteltavaa, mutta ekokriisin haaste paljastaa edustuksellisen liberaalin demokratian puutteellisuuden. Pichlerin, Brandin ja Görgin (2020) mukaan tutkijat ovat tehneet monia ehdotelmia ekokriisin taltuttamiseksi tarvittavaan demokraattisen järjestelmän paranteluun: toiset niistä tukevat edustuksellista demokratiaa ehdottaen siihen osallistavia lisiä tai laajennuksia, kun taas toiset vaativat nykysysteemin olennaisesti haastavaa suorempaa demokratiaa. Suuri osa peräänkuuluttaa deliberatiivisuutta eli puntaroivia keskusteluja, joiden kautta löytää kaikkia tyydyttävä konsensus vaikeisiin kysymyksiin, kuten ekokriisiin. Osa kuitenkin kritisoi konsensushakuisuutta korostaen konfliktien välttämättä kuuluvan demokratiaan, sillä ne voivat synnyttää radikaaleja ratkaisuja, joita ekokriisistä eroon pääsemiseen tarvitaan. (195–200.) MacGregorin (2014, 629–630, suom. AP) mukaan ”demokraattinen deliberaatio” kuuluu ekofeministiseen kansalaisuuspolitiikkaan, mutta siinä on keskeistä myös omien käsitysten kyseenalaistaminen ja sitoutuminen *yhteisen hyvän* asettamiseen

¹³ Tämän myytin purkavat esimerkiksi Joutsenvirta ja kumppanit (2016, 70–76) kirjassaan *Talous kasvun jälkeen*.

”yksilöllisten identiteettien, intressien ja tarpeiden” edelle. Ekokriisin ratkaiseminen asetetaan liian usein epäpoliittiseksi toiminnaksi, kuten teknologiseksi ratkaisuksi tai kulutusvalinnoiksi, jotka eivät itsessään ratkaise uusliberaalin kapitalistisen järjestelmän ajamaa ekokriisiä vaan pitävät epäoikeudenmukaiset valtarakenteet paikallaan. MacGregorin (2014) mukaan ekofeministisen kansalaisuus politisoi ekokriisiä tuottavat valtarakenteet ja on siten ennen kaikkea *vastarintaa*.

Vastarintaa peräänkuuluttaa moni muukin. Assadourianin (2013) mukaan kestävämmän järjestelmän saavuttamiseksi tarvitaan entistä vahvempaa ympäristöliikettä, ja Taylorin (2013) mukaan niissä tarvitaan lisää suoran toiminnan metodien käyttöä. Ilahduttavasti ympäristöliikkeet vaikuttavat vahvistuneen ja radikalisoituneen viime vuosina myös kestävää muutosta eniten kaipaavassa globaalissa pohjoisessa, kuten Suomessa. Greta Thunbergin aloittama koululakkoliike Fridays for Future aktivoi erityisesti nuoria, ja Yhdistyneistä kuningaskunnista lähtöisin oleva Extinction Rebellion mobilisoi väkivallattomaan suoraan toimintaan Suomessa Elokapina-nimellä. Tämänkaltaisen ympäristöliikkeen ”uusi tuleminen”¹⁴ herättää toivoa. Olisiko ympäristöliikkeen mahdollista saavuttaa yhteiskunnassamme ”kansallinen keikahduspiste”¹⁵ (vrt. Salonen & Joutsenvirta 2018, 92), jonka myötä ekokriisin vakavuus ja ekokatastrofin uhka tiedostettaisiin laajasti ja ekologinen jälleenrakennus voitaisiin todella aloittaa?

Aktiivinen kansalaisvaikuttaminen vaikuttaa välttämättömältä ekokriisin pysäyttämiseksi. Se kuitenkin edellyttää kansalaisia, jotka kokevat asian tärkeäksi ja kykenevät toimimaan vaadittavalla tavalla. Tätä voidaan edistää kasvatuksessa, alkaen jo varhaiskasvatuksesta. Kasvatuksen ei pidä uusintaa ekokriisiä ajavaa yhteiskuntaa, vaan se voi olla kestävämpää ja oikeudenmukaisempaa maailmaa luovaa toimintaa. Tällaista kasvatusta on kuitenkin haastavaa toteuttaa päiväkodeissa ja muissa kasvatustilanteissa, jotka toimivat osana kapitalistista yhteiskuntaa.

3 Paineisten päiväkotien vaikuttava varhaiskasvatus

Keskityn tässä luvussa suomalaisten päiväkotien varhaiskasvatukseen. Päiväkotitoiminta on tutkimukseni aiheen eli ekokriisin aikakauden varhaiskasvatuksen pääasiallinen toteuttamispaikka. Käyn ensin läpi päiväkotijärjestelmän syntyhistoriaa ja varhaiskasvatuksen nykyisiä työskentely- ja kasvuolosuhteita. Seuraavaksi kuvaan valtion varhaiskasvatukselle asettamia vaatimuksia ja sitä, millaista laadukkaan varhaiskasvatuksen tulisi tutkimustiedon mukaan olla. Lopussa etsin ekofeminismin ituja

¹⁴ Katso esimerkiksi de Moor ja kumppanit (2020) liittyen keskusteluihin näiden liikkeiden uutuudesta.

¹⁵ ”Keikahduspiste” viittaa ilmastonmuutostutkimuksessa puhuttaviin luonnontieteellisiin ”keikahduspisteisiin”, joiden jälkeen ilmasto muuttuu peruuttamattomasti ihmiselle vaarallisella tavalla (Lenton ym. 2019).

varhaiskasvatuksessa. Päädyn näkemään ekososiaalisen kasvatusteorian hyvänä lähtökohtana ekofeministiselle varhaiskasvatukselle, joka voi osaltaan luoda polkua ulos ekokriisistä.

3.1 Päiväkodin syntyhistoria ja nykyiset työolosuhteet

Päiväkotien syntyhistorian ideologia on ollut lastensuojelullinen ja myös ”vahvasti työvoima- ja sosiaalipoliittinen” (Alila ym. 2014, 8). Ensimmäiseksi päiväkodiksi, jota kutsuttiin ”kansanlastentarhaksi”¹⁶, nimetään yleensä Hanna Rothmanin vuonna 1888 perustama Fröbel-laitos, joka toimi lahjoitusvaroin Helsingin Sörnäisissä (Ebeneser-säätiö n.d.). Sitä ennen Suomessa oli joitakin hyväntekeväisyshenkisesti ja lastensuojelullisesti värittyneitä ”pikkulastenkouluja” ja ”turvakoteja” jotka tarjosivat hoivaa ja alkuopetusta alimpien säätyjen lapsille (Lujala 2007, 64). Hoidolliset ja sosiaaliset aspektit ovat aina olleet suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vahvasti läsnä pedagogiikan ohella.

Päiväkotien muodostuminen kiinnittyy vahvasti työn, ja siten myös lasten hoidontarpeen, siirtymiseen kodin ulkopuolelle modernisaation, teollistumisen ja kaupungistumisen myötä. (Eerola-Pennanen 2009, 40–42, 48–49.) Näin ollen päiväkotien synty yhdistyy tiiviisti modernin teollisuuskapitalismin syntyyn. Modernisaatio ja talouskasvu oli Suomessa suurimmillaan sotien jälkeisen jälleenrakentamisen eli hyvinvointivaltion muodostumisen aikaan, jolloin varsinaista päivähoitojärjestelmää alettiin rakentaa (Alila ym. 2014, 8). Päiväkotien synty ei kuitenkaan kiinnity vain kapitalismiin, vaan myös sosialismiin, sillä esimerkiksi pietarilaisen sosialistifeministi Aleksandra Kollontain¹⁷ kirjoitukset kaikille lapsille julkisesti tarjottavasta yhteiseen hyvään tähtäävästä hoivasta ja kasvatuksesta vaikuttivat 1900-luvun alun Suomessa käytyyn kasvatuskusteluun (Katainen 2013, 233–249).

Kollontain varhaisesta vaikutuksesta huolimatta päiväkotien, ja laajemminkin koko Suomen, ei voi sanoa menneen sosialismin suuntaan enää viime vuosikymmeninä.¹⁸ Pikemminkin päinvastoin: 1980- tai 90-luvulta lähtien on alkanut *uusliberalismin* mukainen ”hyvinvointivaltion vähittäinen deregulaatio” (Värri 2011b, 31). Uusliberalistiseen paradigmaan kuuluu sääntelystä vapaan talouden ajaminen, talousnäkökulmien painottaminen, sekä yksilöiden oikeuksien sijoittaminen yhteisen hyvän edelle (Mykrä 2017, 470–471). Hyvinvointivaltioprojektiin keskittyvän Suomen voi sanoa muuntuneen

¹⁶ Varhaiskasvatuksen termistö on ollut viime vuosina myllerryksessä: nykyään puhutaan päiväkodeista tai varhaiskasvatusyksiköistä eikä lastentarhoista, sekä varhaiskasvatuksesta eikä päivähoidosta.

¹⁷ Kollontai ei kutsunut itseään feministiksi, mutta hänet voidaan lukea sellaiseksi hänen sosiaalisen ja taloudellisen tasa-arvon vaatimustensa valossa (Rotkirch 2008).

¹⁸ Viime vuosisadan hyvinvointivaltioprojektin katson olleen enemmän sosialistinen kuin kapitalistinen projekti.

”globalisoituneeksi kilpailukykyvaltioksi” (Värri 2011b, 31). Päiväkotijärjestelmässä 1990-luvulta alkaen valtaa saanut uusliberalismi näkyy esimerkiksi yksityisten markkinoilla toimivien ja voittoa tavoittelevien päiväkotiketjujen yleistymisenä ja ”talouden kielen” vallitsevuutena varhaiskasvatuksesta puhuttaessa (Alila ym. 2014, 18, 150). Ilmiö on lähtenyt liikkeelle lännestä, mutta on globaali: kasvatusta ei enää nähdä kaikkia ihmisiä hyödyttävänä osana sivistyneitä demokratioita, vaan yhä enemmän markkinoilla myytävänä hyödykkeenä niille, joilla on siihen varaa (Wasmuth & Nitecki 2020, 687–688).

Suomen kasvatusjärjestelmä on toistaiseksi säästynyt kaikkein räikeimmiltä uusliberalismin ilmentymiltä. Simsin ja kumppanien (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa vallitsevat hoitoa, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja kokonaisvaltaisen kasvun edistämistä painottavat diskurssit itse asiassa haastavat uusliberalismia. Kuitenkin laajemman yhteiskunnan uusliberalistinen talousnäkökulmien painottaminen muiden arvojen kustannuksella vaikuttaa päiväkotien kasvatustyöolosuhteisiin: varhaiskasvatuksen katsotaan olevan aliresursoitu ja alipalkattu ala (ks. Karila 2013, 24). Tätä on tuotu esiin muun muassa viime vuosien varhaiskasvatusta puolustaneissa kansanliikkeissä ja mielipidekirjoituksissa. Vuonna 2015 Vain kaksi kättä -liike vastusti hallituksen varhaiskasvatukseen kohdistuvia säästötoimenpiteitä (Peurakoski 2015). Vuonna 2018 muodostui Ei leikkirahaa -liike vaatimaan parempaa palkkaa varhaiskasvatuksen työntekijöille ja muille naisvaltaisille aloille vastauksena julkitulleeseen pääkaupunkiseudun systemaattiseen varhaiskasvatuksen palkankorotusvaatimusten ohittamiseen. Palkkoja ei aiottu nostaa, vaikka alalla on krooninen pula pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista. (ks. Koskinen Sandberg 2021; Eskonen 2018.) Pulaa on edelleen, vaikka palkkoja onnistuneen kampanjoinnin jälkeen hieman nostettiin. Opettajapula on Ammattibarometrin (Työ- ja elinkeinoministeriö 2020) mukaan koko Suomen laajuinen lukuun ottamatta Keski-Suomea ja Pohjois-Pohjanmaata.

Opettajapulasta johtuen varhaiskasvatuksessa työskentelee runsaasti alalle kouluttamattomia työntekijöitä. Työskentely ilman riittävää koulutusta, samoin kuin riittämättömästi koulutetun henkilökunnan kanssa työskentely, voi olla uuvuttavaa, etenkin ottaen huomioon alan muut ongelmat.¹⁹ Näitä on tuotu esiin mediassa. Marraskuun 2020 mielipidekirjoituksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ”työn vaatimukset ja rakenteet eivät kohtaa” (nimimerkki Varhaiskasvatuksen opettaja 2020). Helsingin lastentarhanopettajat ry on tästä samaa mieltä painottaen työolojen ja työehtojen parantamisen tarvetta (Laakkonen & Ropponen 2020). Myös päiväkotien johtajat ovat Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n kyselyn mukaan ahdingossa, sillä ”jopa 40 prosenttia kunnallisten päiväkotien

¹⁹ Uuvuttavaa on myös työskentely liian vähällä määrällä varhaiskasvattajia päivinä, joina sijaista ei saada.

johtajista kertoo tarvitsevänsä lisäkoulutusta päiväkodin toiminnan pedagogiseen johtamiseen” (Eronen 2020). Eskelisen ja Hjeltin (2017, 38–45) selvityksen mukaan joka neljäs varhaiskasvatuksen työntekijä suunnittelee alanvaihtoa, ja varhaiskasvatuksen opettajien kohdalla luku on korkein, 39 %. Yleisimmäksi syyksi nimetään palkkaus, ja sen jälkeen työn fyysinen tai henkinen kuormittavuus.²⁰

Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen on haastavaa uusliberaalissa kapitalismissa, jossa varhaiskasvatustyötä ei työntekijöiden kokemusten perusteella arvosteta ja resursoida riittävästi. Tällöin työntekijät uupuvat ja/tai vaihtavat alaa. Käsittelen seuraavassa luvussa sitä, millaista laadukkaan varhaiskasvatuksen *pitäisi* sitä ohjaavien asiakirjojen ja varhaiskasvatustutkimuksen mukaan olla.

3.2 Varhaiskasvatuksen yleisiä periaatteita

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja (Opetushallitus 2018) määrittelee suomalaisen varhaiskasvatuksen sisältöä varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittavasti. Se toteaa varhaiskasvatuksen tehtävistä seuraavasti (14):

”Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jolla on monia tehtäviä. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Lisäksi varhaiskasvatus tukee huoltajia kasvatustyössä sekä mahdollistaa heidän osallistumisensa työelämään tai opiskeluun.”

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on siis edistää jokaisen lapsen henkilökohtaista ”kasvua, kehitystä ja oppimista”, ja lisäksi sillä on yhteiskunnallisemmin määrittyviä tehtäviä. Alila ja kumppanit (2014, 11) kokoavat ”päivähoidon yhteiskunnalliset tehtävät” sosiaalipoliittiseen, tasa-arvoa edistävään, lapsipoliittiseen, perhepoliittiseen, työvoimapolitiittiseen ja koulutuspolitiittiseen tehtävään. Karila (2016, 11) summaa varhaiskasvatuksen vaikuttavan sekä yksilön että yhteiskunnan nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.

Kasvatuksen voikin sanoa olevan olemukseltaan juuri vaikuttamaan pyrkimistä. Siljander (2014, 28) hahmottaa kasvatuksen olemusta neljällä seikalla: Ensinnäkin se on intentionaalista eli tavoitteellista toimintaa. Toisekseen kasvatus on aina interaktiivista eli vuorovaikutuksellista, eli siihen tarvitaan ainakin kaksi ihmistä, kasvattaja ja kasvatettava. Kolmanneksi, tämä kasvatustoiminnan interaktio on epäsymmetristä, sillä kasvattajalla on kasvatuksessa erilainen asema ja sen tuoma valta ja vastuu suhteessa kasvatettavaan. Neljänneksi kasvatuksen osatekijäksi Siljander nimeää pakon ja vapauden

²⁰ Olen itse näistä syistä alaa vaihtamassa oleva varhaiskasvatuksen (erityis)opettaja.

ristiriidan: kasvatettavaa pyritään kasvattamaan ”itsenäiseksi ja itsemääräytyväksi subjektiksi”, mikä aiheuttaa kasvatussuhteen epätasapuolisuuden myötä ”pedagogisen paradoksin”, jolla tarkoitetaan sitä, että kasvatuksessa välttämättä rajoitetaan kasvatettavan itsemääräytyvyyttä, vaikka samalla halutaan edistää hänen vapauttaan ja itsenäisyyttään. (28–32.) Vallan, vastuun ja vapauden kysymykset ovat erityisen polttavia varhaiskasvatusikäisten lasten kasvatuksessa, sillä nuoret lapset tarvitsevat aikuista korostetun paljon. Näiden kysymysten kanssa tasapainoilemisessa on keskeistä jokaisen lapsen kunnioittaminen ja lapsuuden arvostaminen (ks. Pesonen ym. 2020, 5).

Lapsuuden arvostaminen ja lapsien kunnioittaminen voi näkyä varhaiskasvatuksessa *lapsilähtöisenä pedagogiikkana*. Rosqvistin ja kumppanien (2019, 193) mukaan Opetushallitus on korostanut ulostuloissaan lapsilähtöisen toiminnan tärkeyttä, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa termi jääkin vähälle huomiolle. Lapsilähtöisyys on kuitenkin esiintynyt varhaiskasvatustieteellisissä keskustelussa 1980–90-lukujen vaihteesta lähtien (Karila 2013, 20–22), ja se nähdään yleensä positiivisessa valossa. Kinoksen (2002, 125) mukaan lapsilähtöinen kasvatusta perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteille, joissa korostuu lasten hoidon, huolenpidon ja suojelun (protection) lisäksi lasten osallisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen (participation) sekä heidän osuutensa yhteiskunnallisista voimavaroista (provision). Rosqvist ja kumppanit (2019) summaavat lapsilähtöisen pedagogiikan kolmeen ydinkomponenttiin: Ensiksi, lapsi nähdään pedagogisen toiminnan subjektina, eli lapsi ei ole passiivinen kasvatuksen vastaanottaja vaan aktiivinen ja kykenevä toimija sekä prosessoiva oppija. Toiseksi, lapsilähtöisessä pedagogiikassa tapahtuu edestakaista vuorovaikutusta lapsien ja aikuisten välillä, eli kummatkin ovat aktiivisia toimijoita kasvatustoiminnassa (ks. myös Kinon 2002, 126–127). Kolmas ydinkomponentti on ”kehkeytyvä opetussuunnitelma”, joka tarkoittaa, että etukäteen suunniteltu ei koskaan toteudu sellaisenaan, ”vaan aktiivinen prosessointi synnyttää väistämättä erilaisia mahdollisia opetussuunnitelman toteutumia.” (Rosqvist ym. 2019, 195–198.)

Lapsilähtöisen pedagogiikan tuomasta etukäteissuunnittelun vaikeudesta huolimatta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018, 40) asettaa varhaiskasvatuksen pedagogiselle toiminnalle tavoitteita ja sisältöjä, joita nimitetään oppimisen alueiksi²¹. Niitä pitää kuitenkin käsitellä ”eheytytyksi”²², ja toimintaa tulee suunnitella ja toteuttaa ”yhdessä lasten kanssa”

²¹ Viisi oppimisen aluetta ovat 1) kielten rikas maailma, 2) ilmaisun monet muodot, 3) minä ja meidän yhteisömme, 4) tutkin ja toimin ympäristössäni sekä 5) kasvan, liikun ja kehityn (Opetushallitus 2018, 40).

²² Eheyttäminen viittaa kokonaisvaltaisuuteen, eli oppisisältöjä ei opeteta toisistaan erillisinä, vaan yhdessä kokonaisuudessa voidaan käsitellä samanaikaisesti useaa oppimisen ja osaamisen aluetta.

(40). Oppimisen alueiden tulisi myös edistää lasten laaja-alaista osaamista²³ (Opetushallitus 2018, 24). Varhaiskasvatukselle on siis valtion määrittämiä sisältöjä, joita kuitenkin pitäisi opettaa osin lasten ehdoilla, lapsilähtöisesti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018, 22–23) kuvaa varhaiskasvatusta ”pedagogisesti painottuneeksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi”. Kasvatus, opetus ja hoito nähdään toisiinsa tiiviisti nivoutuvina. Niiden pedagoginen painottaminen korostaa opettajien merkitystä. Varhaiskasvatuksen opettajilla on ”kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä” (18). Opettajille asetetaan siis päävastuu päiväkotien varhaiskasvatuksesta.

Lapsilähtöisen pedagogiikan kannalta katsoen myös lapset itse vaikuttavat varhaiskasvatukseensa. Samoin siihen vaikuttavat toki myös ympäristön muut toimijat, kuten varhaiskasvatuksen sosionomit ja lastenhoitajat sekä lasten huoltajat ja perheet. Laajasti ajateltuna koko ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa varhaiskasvatukseen. Kasvatus on aina ”kietoutunut oman aikansa sosio-kulttuuriseen tilanteeseen” ja on siten ”kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määräytynyttä” (Sivenius, Värri & Pulkki 2018, 104).

Yhteiskuntaamme ja varhaiskasvatusta määrittää sitoutumisemme lapsen oikeuksien yleissopimukseen (Yhdistyneet kansakunnat 1989). Lapsen oikeuksia on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 21) arvopohjaan seuraavasti:

”Lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on. Jokaisella lapsella on oikeus hyvään opetukseen, huolenpitoon ja kannustavaan palautteeseen. Lapsella on oikeus leikkiä, oppia leikkien ja iloita oppimastaan sekä rakentaa käsitystä itsestään, identiteetistään ja maailmasta omien lähtökohtiensa mukaisesti. Lapsella on oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. Lapsella on oikeus saada tietoa monipuolisesti, käsitellä tunteita ja ristiriitoja sekä kokeilla ja opetella uusia asioita.”

Nämä lapsen oikeudet heijastuvat myös asiakirjan käsitykseen lapsen oppimisesta (21–22): oppiminen on aktiivista, kokonaisvaltaista, kokemuksellista, vuorovaikutuksellista, leikillistä, ja sen tulee tapahtua turvallisessa ympäristössä.

Päiväkodit ovat lapsien merkittävä toimintaympäristö ja siten merkittävä osa nyky-Suomen lapsuutta. Modernissa ajassamme lapsuus ymmärretään ”yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämän

²³ Viisi laaja-alaisen osaamisen osa-alueita ovat 1) ajattelu ja oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito ja tieto- ja viestintätekologinen osaaminen sekä 5) osallistuminen ja vaikuttaminen (Opetushallitus 2018, 24).

harjaantumisen vaiheeksi, ja lasten yhteiskunnallinen noviisius oikeuttaa sen, että he ovat aikuisten ja yhteiskunnan suojelun, kasvatuksen ja valvonnan kohteina” (Alanen 2009, 14). Modernin aikamme modernissa kasvatustajatteluksa kasvatua ymmärretään Siljanderin (2014, 28–29) mukaan *yhteiskuntaa uudistavana toimintana*, jossa ”olemassa olevaa yhteiskuntajärjestyä ja elämäntapaa ei oteta annettuna ja muuttumattomana, vaan sitä pyritään tavoitteellisesti kehittämään ja muuttamaan, luomaan utopioita paremmasta tulevaisuudesta ja toimimaan niiden toteuttamiseksi”. Tämä ajatus kasvatuksesta ei vain yksilöön vaan myös yhteiskuntaan vaikuttavana on oleellinen ekokriisistä eroon pyrkivässä varhaiskasvatuksessa, sillä ekokriisi on nykyisen yhteiskuntamallimme tuottama ongelma.

Suomalaisessa varhaiskasvatusideaalissa on paljon sellaista, jonka päälle on mahdollista rakentaa vahvemmin ekokriisistä eroon pyrkivää kasvatusta. Näitä ovat esimerkiksi näkemys varhaiskasvatuksesta sekä yksilöihin että yhteiskuntaan vaikuttavana ja niitä uudistavina, varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuus, sekä lapsuuden ja yksittäisten lapsien arvostaminen. Seuraavassa osiossa esittelen näitä yleisiä periaatteita tarkempia kasvatuskirjallisuudesta löytyviä lähtökohtia ekokriisin haasteeseen vastaavalle ekofeministisemmälle varhaiskasvatukselle.

3.3 Ekofeminismin ituja varhaiskasvatuksessa

Ekofeministisestä varhaiskasvatuksesta ei ole aikaisemmin juuri kirjoitettu. Tilanne ei ole parempi tarkastellessa kasvatusta yleisemmin: Goughin ja Whitehousen (2019) tarkastelun mukaan ekofeministiset näkökulmat ja sukupuolinäkökulmat ovat olleet vuosikymmeniä hyvin vähäisiä englanninkielisessä ympäristökasvatukseen keskittyvässä tutkimuskirjallisuudessa. Harvoin poikkeuksiin kuuluu esimerkiksi Harvesterin ja Blenkinsopin (2010) laaja-alainen hahmotelma ekofeministisestä pedagogiikasta. Maina-Okori, Koushik ja Wilson (2018, suom. AP) sivuavat ekofeminismia tarkastellessaan intersektionaalisia ja ”interkonnektiivisia” näkökulmia ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa. He toteavat niiden keskittyvän lähinnä posthumanistisiin ja ”biosentrisiin” näkökulmiin, ja heidän mukaansa alalla olisi tarvetta ihmisten välisen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymysten paremmalle käsittelylle. Martusewiczin, Edmundsonin ja Lupinaccin (2015) kirjassa *EcoJustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities* on luettavissa hyvinkin ekofeminististä otetta kasvatukseen, vaikka itse ekofeminismi-sana esiintyykin kirjassa vain kahdesti²⁴. Muualla Martusewicz (2013) on sanallistanut suoraan ekofeminismin selvää yhteyttä kehittämäänsä

²⁴ Ensin ekofeminismi mainitaan arvohierarkisoivaan ajatteluun viitatessa (30) ja toisen kerran mainitessa ekofeministinen filosofi Caroline Merchant (75).

”ecojustice”-kasvatukseen. Fosterin, Salosen ja Kedon (2019, 128) käännös termille ”ecojustice education” on ”ekososiaalisen oikeudenmukaisuuden kasvatusta”.

Suomalaisesta ekokriisiä käsittelevästä kasvatuskirjallisuudesta ekofeminististä näkökulmaa löytää parhaiten ekososiaalisen kasvatuksen teoriasta (ks. Foster ym. 2019), jota käsittelem tarkemmin myöhemmin. Ekofeminismi lienee tulossa näkyvämmän suomalaisen kasvatuksen kentälle, mistä kielii esimerkiksi marraskuun 2020 Ekofeminismi ja kasvatusta -konferenssi (Ylätaso 2020) ja tämä tutkimus. Selväsanaisten ekofeminismin vajeesta huolimatta feministisiä näkökulmia ja ympäristönäkökulmia löytyy varhaiskasvatustutkimuskirjallisuudesta ja myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2018). Yleisimmin ja selkeimmin feminismi ja ympäristö kiinnittyvät varhaiskasvatuksessa *sukupuolisensitiivisen kasvatuksen* ja *ympäristökasvatuksen* käsitteisiin.

Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen tarkoituksena on edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Sukupuolisensitiivisyyden rinnalla käytetään myös sukupuolitietoisuuden ja sukupuolivastuullisuuden käsitteitä, jotka merkitsevät samaa asiaa (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018, 11). Forden (2014, 371) mukaan käsite on muodostettu sukupuolen kahden merkityksen jännitteestä: toisaalta sukupuoli nähdään oleellisena ulottuvuutena itseymmärrykselle ja identiteetille, mutta toisaalta sukupuolen ei pitäisi määrätä kasvatuksellisia mahdollisuuksia, kokemuksia tai lopputuloksia. Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen tuleekin perustua ymmärrykselle ”sukupuolen monimutkaisuudesta ja usein ristiriitaisesta luonteesta” (374, suom. AP), eikä olla sukupuolittuneen vallan ohittavaa sukupuolineutraalia kasvatusta tai binaarista sukupuolieroa rakentavaa kasvatusta, joka sivuuttaa intersektionaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuden (Forde 2014). Eskelisen ja Itäkareen (2020, 205) mukaan sukupuolisensitiivinen kasvatusta ei typisty yksittäisiin kasvatustekniikoihin, vaan siinä on kyse ”opettajien ja kasvatusyhteisöjen laaja-alaisesta pedagogisesta osaamisesta ja didaktisista valinnoista edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa” – käytännössä ”keskiössä on lapsen ja kasvattajan kohtaaminen”. Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen ”ensisijainen kohderyhmä” ovat aina aikuiset, joiden vastuulla yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen on (218). Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksessa on yhä paljon sukupuolistavia arkisia käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä 2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018, 30) velvoittavat sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen. Sen toteutumista edistetään myös kasvattajille kohdistetuilla koulutushankkeilla (esim. Naisasialiitto Unionin tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen hanke).

Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen lisäksi varhaiskasvattajia veloitetaan ympäristökasvatukseen. Ympäristökasvatuksen ”tavoitteena on vahvistaa lasten luontosuhdetta ja vastuullista toimimista

ympäristössä sekä ohjata heitä kohti kestävä elämäntapaa”, ja sen kolme ulottuvuutta ovat ”oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta” (Opetushallitus 2018, 46). Ympäristökasvatuksella on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pitkät perinteet, sillä toiminnallinen luonnonläheisyys oli keskeistä ensimmäisissä suomalaisissa päiväkodeissa sovelletussa fröbeliläisessä pedagogiikassa (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 55–56). Ympäristökasvatukselle läheinen käsite on kestävä kehityksen kasvatus²⁵, jota on kuitenkin kritisoitu epämääräisyydestä²⁶ (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 15; Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015, 15–16). Viimeaikaisessa varhaiskasvatuksen ”kestävyyskasvatuksen” tutkimuksessa korostuu Wolffin, Skarsteinin ja Skarsteinin (2020, 8–11) analyysin mukaan: 1) ulkona leikkiminen ja oppiminen, erityisesti luontoympäristöissä toimiminen, jotta lapset alkaisivat ymmärtää ekologiaa ja muodostaisivat tunnesiteitä luontoon, 2) lapsi kompetenttina toimijana eli itsenäisenä merkityksenluojana ja uniikkien näkökantojen omaajana, 3) päiväkotien toimiminen käytännössä aidon ja kokonaisvaltaisen kestävästi sekä 4) ihmiskeskeisyyttä haastavat posthumanistiset näkökulmat.

Ympäristökasvatuksesta on kirjoitettu paljon. Sitä on hahmotettu erilaisilla malleilla (ks. kooste Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 116–129) ja siitä on tarjolla kasvattajille paljon materiaaleja (ks. esim. Opetushallitus n.d.). Ekokriisin aikakaudella ympäristökasvatus ei voi kuitenkaan jäädä yksittäisiin oppitukioihin tai yksittäisten kasvattajien tai järjestöjen toiminnan varaan. Kaiken kasvatuksen, kuten myös muun yhteiskunnan toimimisen, on suhtauduttava ekokriisiin sen vaatimalla vakavuudella. Tämä tarkoittaa ajattelu- ja toimintamalliemme oikeudenmukaista ekologista jälleenrakentamista. Koska Suomi toimii kestävästi, on kasvatuksen täällä ”pyrittävä perustavalla tavalla muuttamaan ihmisen maailmassa olemista” (Värri 2018, 134).

Ekokriisin edellyttämää kasvatuksen uudistamista edistää suomalaisessa kasvatuskirjallisuudessa etenkin *ekososiaalisen kasvatuksen teoria*. Ekososiaalisen kasvatuksen päämääränä on vastata ”niihin kasvatuksen haasteisiin, mitä ekokriisin aikakausi on tuonut esiin” korostamalla ”ihmisen ja muun elämän vuorovaikutussuhteen ymmärtämisen välttämättömyyttä” (Foster ym. 2019). Toisin sanoen ekososiaalinen kasvatus purkaa ihminen/luonto-dualismia, jonka myös monet ekofeministit tunnistavat

²⁵ Myös globaalikasvatus on termi, jota käytetään usein kestävä kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen yhteydessä. Se tarkastelee globaalia ympäristöä. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 34–35)

²⁶ Heikkurinen (2014) erottaa ”vahvan” ja ”heikon” kestävyys toisistaan. Esimerkiksi jatkuvan talouskasvun tavoittelu ei ole ”vahvaa” kestävyttä, vaikka näin yleisesti ja toistuvasti väitetään (Heikkurinen 2014).

ekokriisin oleellisimmaksi taustatekijäksi. Ekososiaalisuus purkaa ihmisen ja luonnon keinotekoista erontekoa jo nimessään, joka yhdistää ekologisen ja sosiaalisen yhdeksi ja samaksi, ekososiaaliseksi.

Ekososiaalisuuden käsite muodostettiin yhteiskuntapolitiikassa 1970-luvulla, ja sen tarkoituksena oli jo silloin auttaa vastaamaan modernien yhteiskuntien aiheuttamaan ekokriisiin (Matthies, Närhi & Ward 2001, 8). Kasvatuksen kentälle ekososiaalisuutta toi suomenkielisessä kirjallisuudessa ensimmäisenä Salonen (2014, 2012) kirjoituksissaan ekososiaalisesta sivistyksestä. Ekososiaalinen kasvatusta -yhdistelmätermin lanseerasivat Foster ja Keto (2019) toteuttamassaan Ekososiaalisen kasvatusta elämänverkkokurssissa. Ekososiaalisesta kasvatuksesta on käynnissä tutkimushanke 2019–2023, jossa ovat hankkeen kotisivujen ekososiaalinenkasvatus.fi mukaan mukana Raisa Foster, Sami Keto, Arto O. Salonen, Jani Pulkki ja Veli-Matti Värri. Käyn seuraavissa luvuissa läpi ekokriisin aikakauden varhaiskasvatusta pitkälti, mutta en ainoastaan, juuri näiden tutkijoiden teksteihin viitaten.

Vastaan seuraavissa luvuissa tutkimuskysymykseeni ekofeminismin annista ekokriisin aikakauden ekososiaaliselle varhaiskasvatukselle. Luvut on jaoteltu Siljanderin (2014, 52) määrittelemien toisiinsa kytkeytyvien kasvatusta perustehtävien – sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävän – pohjalta. Pohdin ensiksi sivistyksen uudelleenmäärittelemistä.

4 Sivistyksen uudelleenmäärittely

Ymmärrän sivistyksen projektina, jossa kukaan ei ole koskaan valmis, mutta jota kasvatusta ja koulutusta tulisi edistää. Varhaiskasvatusta luodaan sivistyksen perustaa, mikä edellyttää ekokriisin edellyttämällä tavalla sivistyneitä varhaiskasvattajia. Heitä ei nykyisellään vaikuta juuri olevan, sillä tutkimusten mukaan varhaiskasvattajat eivät elä kestävästi (Salonen & Hakari 2018) eikä varhaiskasvatusta opettajaksi opiskelevilla ole syvää ymmärrystä kestävydestä (Wolff & Furu 2018, 227–228). Tulokset eivät yllätä, sillä monen tutkijan mielestä opettajankoulutus ei nykyisellään edistä ekokriisin mukaista opettajuutta (Foster, Salonen & Keto 2019; Wolff & Furu 2018; Värri 2018). Hahmottelen tässä luvussa sivistyksen ideaalia, jota kohti tulisi ekokriisin ajassamme pyrkiä. Aloitan määrittelemällä monitulkintaista sivistyksen käsitettä.

4.1 Sivistys ihmisenä maailmaan kasvamisena

Sivistystä ei ole helppo määritellä. Siljander (2014, 32–40) tarkoittaa kasvatusta sivistystehtävällä sitä, että kasvatusta yhtenä päämääränä nähdään sivistyksen saavuttaminen, mikä on löyhästi määriteltynä

”ihmiseksi tulemista”. Tämä löyhä määritelmä on kuitenkin ongelmallinen, sillä se asettaa ”sivistymättömiksi” katsottujen ihmisten ihmisyyden kyseenalaiseksi. Salonen (2012, 136) tarkentaa sivistyksen tarkoittavan ”ihmisen henkistä kehittyneisyyttä ja kypsyneisyyttä”. Mansikan ja Paalasmaan (2018, 10) sivistys-käsitteen tarkastelun perusteella sivistys on kykyä ”liikkua sekä historiallisen tradition puitteissa että vastauksena tulevaisuuden haasteisiin”. Heidän mukaansa sivistyksen sisältö ja merkitys linkittyvät aina aikansa ihmiskäsitykseen ja arvoihin (7).

Sivistys ei siis ole viaton käsite. Sen nimissä on tehty hirveitä tekoja: esimerkiksi eurooppalaiset oikeuttivat siirtomaavaltojen kolonisaatiotaan pyrkimyksellä ”sivistää” paikallisia alkuperäiskansoja (Kujala 2019, 215–221). Pohdittaessa sivistystä kasvatuksessa ja koulutuksessa on oltava tarkkana, ettei uusinneta siihen liittyviä rasistisia ja ableistisia merkityksiä.²⁷ Sivistyksen merkityksiä on tarpeen tarkastella kriittisesti aina uudestaan ja maailman tilaan suhteuttaen.

Sivistyksen katsotaan olevan uhattuna kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Kasvatukseen peräänkuulutetaan esimerkiksi lisää ”sydämen sivistystä” (Jantunen & Ojanen 2011) tai ”humanistista sivistystä” (Nussbaum 2011), ja yliopistomaailmassa sivistyksen kivijalan eli akateemisen vapauden katsotaan olevan vaarassa (Kivistö & Pihlström 2018). Sivistyksen uhkatekijöiksi on helppo nimetä uusliberaalin ideologian ja kapitalistisen järjestelmän – varsinkin, kun asiaa tarkastelee ekokriisin kannalta. Siveniuksen, Värin ja Pulkin (2018, 109) mukaan ”globaali kapitalismi hegemonisena herruuden muotona” uhkaa välineellistää kasvatuksen ”ekonomistiselle ideologialle”, jolloin kaikki on kilpailua ja raha on ainoa arvon mitta. Vaikka uusliberaalin talousideologian ei voi sanoa lävistäneen suomalaista kasvatusta täysin, olemme kuitenkin Salosen (2012, 136) mukaan ”jäljistä päätellen” melko sivistymätön kansa. Suomi ja sen kasvatusjärjestelmä näet ajavat globaalia ekokriisiä. Maamme ”materiaalisen hyvinvoinnin kustannukset on suurelta osin ulkoistettu maaperään, ilmakehään, tulevien sukupolvien ongelmaksi ja kehittyvien maiden kansalaisten maksettavaksi” (Salonen 2012, 136). Sivistys kytketään usein modernismiin ja kuluttamiseen (ks. Harper 2010, 15), vaikka juuri ne ovat ekokriisin juurisyitä.

²⁷ Sivistämisen ja kolonialismin yhteys herättää kysymyksiä suomalaisesta koulutusviennistä, sillä siinä voi nähdä uuskolonialistisia piirteitä. Asiaa tulisi tutkia lisää. (Schatz 2016, 146.) Suomalaista varhaiskasvatusta vie ulkomaille esimerkiksi HEI Schools (n.d., suom. AP), joka mainostaa integroivansa suomalaista varhaiskasvatusta kohdemaahan niin, että ”paikalliset perinteet, koulutukselliset vaatimukset ja kulttuuri” säilytetään. Olen osallistunut varhaiskasvatusvientiin työskennellessäni HEI Schools -päiväkodissa Kiinassa.

Ekokriisistä ja kasvatuksesta kirjoittavat tutkijat kehottavatkin sivistyskäsityksemme uudistamiseen. Salosen ja Bardyn (2015, 4) mukaan ”ihmiskunnan tulee omaksua uudenlainen sivistyskäsitys”, jota he nimittävät ekososiaaliseksi sivistykseksi. Värri (2011a) ja kumppanit (Sivenius, Värri & Pulkki 2018) kirjoittavat samasta asiasta ekologisena sivistysprojektina. Myös Cantell (2020) peräänkuuluttaa sivistyksen uudelleenmäärittelemistä hahmotellen sivistyksen ilmenevän yksilön, yhteisöjen, yhteiskunnan ja maailmankaikkeuden tasoilla.

Määritän sivistyksen tarkoittavan tiivistetysti *ihannetta* siitä, *miten ihminen kasvaa osaksi maailmaa*. Varhaiskasvattajat välittävät tätä ihannetta kasvattamilleen lapsille. Jäsennän ekokriisin aikakauden vaatimaa sivistystä maailmanymmärryksen, ihmisymmärryksen sekä subjektiuden ja toimijuuden ulottuvuuksien avulla.

4.2 Maailmanymmärrys

Ekokriisin aikakausi edellyttää ymmärrystä siitä, että Maa on kytköksinen elämän verkko, jonka osana ihminen välttämättä on. Ihmisen kietoutuneisuuden ympäristöönsä, toisin sanoen keskinäisriippuvuuden muun eliöstön kanssa, voi sanoa olevan ”tärkein asia, jonka ihmisen tulisi ymmärtää” ja ”aivan ensimmäiseksi oppia” (Helne & Silvasti 2012, 13). Laininen (2017, 484) sanallistaa tätä hyvin todetessaan, kuinka ”ihmiskunnan tulisi ymmärtää ihmiset, yhteisöt, luonnon ekosysteemit ja koko biosfääri sisäkkäisinä, toisiinsa kietoutuneina järjestelminä, joiden hyvinvointi riippuu muiden osien hyvinvoinnista.” *Ekososiaalinen sivistyskäsitys* hahmottaa tätä elämän keskinäisriippuvuutta havainnollistavasti. Sen tulisi Lainisen ja Salosen (2019, 61) mukaan olla kasvatuksen filosofinen perusta.

Ekososiaalisen sivistyskäsityksen ydin on ”ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten ulottuvuuksien välinen tiedeperustainen tärkeysjärjestys” (Foster, Salonen & Keto 2019, 126). Tärkeysjärjestys perustuu elämän välttämättömyyksiin: Ekologia on ensisijaista, sillä se turvaa elämän edellytykset. Ekologisuuden toteutuessa voidaan rakentaa sosiaalisesti oikeudenmukaista todellisuutta. Talous taas on vain väline rajallisten resurssien jakamiseen. (Salonen & Brady 2015, 6.) Nykyisellään talous ei kuitenkaan ole vain väline, vaan uusliberaalissa kapitalismissamme talouskasvu on itseisarvo, ”jonka alle ihmisoikeudet ja ekologiset kysymykset toisinaan jo rutiininomaisesti alistetaan” (Salonen 2014, 35). Vallitseva markkinaehtoinen sivistyskäsitys siis asettaa talouden ennen ekologista ja sosiaalista, mikä on ekososiaaliselle sivistyskäsitykselle päinvastaista (Salonen & Brady 2015, 6). Kaiken palauttaminen talouskysymyksiä on täysin sivistymätöntä (Sivenius, Värri & Pulkki 2018, 112), joten ekososiaalisesti ajatellen Suomen pitämistä sivistysvaltiona voi pitää ongelmallisena. Sivistyneempinä voisi pitää

esimerkiksi joitakin alkuperäiskansoja, jotka ovat eläneet sopusointuisena osana ekosysteemiään vuosisatoja kauemmin verrattuna moderneihin teollisiin yhteiskuntiin (ks. Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015, 88–91).²⁸

Maailman hahmottaminen ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden ja niiden tärkeysjärjestyksen kautta auttaa ymmärtämään kestävä elämän edellytyksiä ja nykyisen kapitalistisen järjestelmän kestättömyyttä. Samalla on kuitenkin muistettava, dekonstruktivisen ajattelun mukaisesti, että nämä ulottuvuudet eivät todellisuudessa ole toisistaan irrallisia vaan toisiinsa kytkeytyneitä, kuten ekososiaalisuus-termikin auttaa huomaamaan. Ulottuvuudet ovat ajattelun välineitä. Esimerkiksi talouden ulottuvuuden voisi käsittää osaksi sosiaalista, sillä onhan kapitalistinen talousjärjestelmä lopulta ihmisten luoma rakennelma (ks. Kocka 2016), vaikka myös muutkin-kuin ihmiset ovat vaikuttaneet sen syntyyn (ks. Tsing 2012). Talousjärjestelmä on kuitenkin aivan mahdollista uudelleenorganisoida ekologisten reunaehtojen sekä kaikkien ihmisten hyvinvoinnin takaamisen edellytysten turvaamisen mukaisesti (ks. esim. Raworth 2018). Myös sosiaalinen ulottuvuus tulee ymmärtää ihmisten välisyyden lisäksi laajemmin myös enemmän-kuin-ihmiset käsittävänä. Oikeastaan ihminen itsessäänkään ei ole *vain* ihminen, kuten väitän seuraavassa luvussa.

4.3 Ihmisymmärrys

Kasvatuksen voidaan nähdä olevan ”ihmisyyttä luova käytäntö” (Värri 2018, 117), mutta millaista ymmärrystä ihmisestä kasvatuksella tulisi luoda? Feministit tietävät, että ”ihmisyyys ei ole neutraali käsite” vaan normatiivinen ja poliittinen eli valtaan ja arvotuksiin kietoutuva ja siksi muuttuva (Karhu 2020, 243). Feminismi, etenkin intersektionaalinen feminismi, on laajentanut sitä joukkoa, jotka luetaan täysvaltaisiksi ihmisiksi (emt., 259–260). Feministisen ihmisten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden eetoksen tulee ehdottomasti olla kasvatuksen yksi peruspilari samalla tunnustaen, että se ei ole vielä todellisuutta. Seksismiä, rasismia, ableismia ja muita sorron järjestelmiä on edelleen purettava. Lisäksi ekokriisi edellyttää myös ihmiskeskeisyyden purkamista, joten tarvitsemme intersektionaalista ekofeminismiä, joka pyrkii myös lajismien purkamiseen (ks. Karhu 2019).

Intersektionaalinen lajismia purkava ekofeminismi tulee ymmärrettävämmäksi, kun ajattelee ihmistä eläimenä. Länsimaisessa ajattelussa ihmistä on ajateltu eläinkunnasta erillisenä, korkeampana olentona, mutta on tieteellisesti perustellumpaa pitää ihmistä ”eläinkunnan tiheän moninaisuuden” yhtenä

²⁸ Samalla on todettava, ettei yhtäkään kulttuuria voi pitää läpeensä sivistyneenä. Sivistystä on katsottava monelta kannalta, esimerkiksi ekologisuuden lisäksi myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kannalta.

edustajana (Aaltola 2020, 263). Ihmisen ymmärtäminen eläinlajina ei tarkoita yksittäisten ihmisten ainutlaatuisuuden kieltämistä, vaikka näin voisi pelätä päätellen monien muiden eläimien kohtelusta yhtenäisenä massana eläinteollisuudessa. Samanaikainen ihmisen eläimyyden ja yksittäisten ihmisten erityisyyden tunnustaminen auttaa ymmärtämään muidenkin eläinyksilöiden ainutlaatuisuutta: ”samoin kuin ei ole olemassa yhtä yleistettävää lasta, ei myöskään ole yhtä yleistettävää etanaa tai ahventa tai gerbiiliä, koiraa tai hevosta” (Tammi ym. 2020, 241). Muiden eläinten ymmärtäminen ihmisen lailla ainutlaatuisina voi auttaa pääsemään eroon eläinteollisuudesta, joka on paitsi epäeettistä myös täysin kestämatöntä maapallon kantokyvyn kannalta (Vinnari & Vinnari 2015, 104–105). Ekokriisin selättäminen edellyttää siis ihmisen ymmärtämistä eläimenä ja sen tuomaa mahdollisuutta muidenkin eläinten kunnioittamiseen. Tämä on ihminen/eläin-dualismin purkamista.

Ihminen/eläin- sekä ihminen/luonto-dualismien purkamista edesauttaa myös eläimiä pienempien eliöiden eli erilaisten mikrobien tarkastelu. Vuento (2019, 248–267) kertoo ihmisessä olevan arviolta tuhansia miljardeja mikrobeja, joista puhutaan ihmisen mikrobiomina. Ymmärrys mikrobiomista ja sen merkityksestä vaatii lisätutkimusta, mutta on oletettavaa, että ”nykyisistä tiedon murusista kasvaa vielä vankka ymmärrys mikrobiomin ja ihmiselimistön yhteiselosta” (264). Vaikuttaa siltä, että mikrobit eivät vain vaikuta ihmiseen, vaan ovat *osa* ihmistä. Ihminen, kuten myös muut eläinlajit, eivät siis ole toisistaan ja mikrobimaailmasta erillisiä, vaan ”kehittyneet jaetuissa suhteissa eri lajien kanssa” (Gilbert, Sapp & Tauber 2012, 334, suom. AP; ks. myös Aaltola & Keto 2018, 236–240). Emme siis olisi olemassa ilman mikrobeja. Mikrobien merkittävyyden takia tutkijat ovat esittäneet, että voisimme ymmärtää itsemme ihmisen sijaan *holobionttina*, omanlaatuisena *eliöyhteisönä*, ”vähän samaan tapaan kuin sienestä ja syanobakteereista (tai viherlevistä) koostuvat jäkälät” (Vuento 2019, 266).

Ihmis-holobiontti ja ihmis-eläin kumoavat muusta luonnosta irrallisen ihmisen ajatuksen ja tukevat ekologista ymmärrystä ihmisestä, joka ”koostuu läpikotaisin suhteissa muihin lajeihin ja elämänyhteisöihin” (Mathews 2017, 61, suom. AP). Empiirinen tutkimus ja moderni tiede, joka on ennen vahvistanut ihmisen erillisyyttä luonnosta, osoittaa nyt ihmisen perustavanlaatuisen kuulumisen eläinten ja muun luonnon maailmaan (Aaltola 2020, 276).

Myös feministisessä tutkimuksessa, erityisesti feministisessä tieteen tutkimuksessa sekä ekofeminismissä, on tutkittu pitkään ihmisen kytkösisyyttä muuhun luontoon (ks. Gaard 2011; Åsberg, Koobak & Johnson 2011). Ihmiskeskeisyyttä kyseenalaistavat moninaiset näkemykset ryhmitetään yleensä posthumanismin käsitteen alle. Posthumanismin ”post” ei tarkoita humanismin jättämistä, vaan

liikkumista siitä ”eteenpäin” tunnistamaan ei-inhimillisen merkitys (Åsberg, Koobak & Johnson 2011, 225). Posthumanismi ohjaa ”irrottautumaan aiemmasta itseriittoisesta ihmisnäkemyksestä” (Lummaa & Rojola 2020, 28).

Posthumanismille ominainen ihmisyyden ”rajojen rikkominen”, jota holobiontti-ihmisyyttä edistää, ei kuitenkaan ole ongelmaton. Pedersenin (2011, 72–23; ks. myös Gaard 2017b, 123) mukaan posthumanismissa liian usein uudelleenmääritetään toisten rajoja kolonisoivaan tapaan, vaikka rajojen rikkomisen tarkoituksena ehkä onkin hyväntahtoinen ykseyden kokemuksen saavuttaminen maailman kanssa. Gaard (2017, 119, suom. AP) huomauttaa, että ”posthumanismin huomio lajiin harvemmin edellyttää huomiota sukupuoleen tai muihin ihmisten keskeisiin epätasa-arvoisuuksiin, eikä se edellytä aktivismia²⁹”, toisin kuin feminismille on ominaista. Siksi ihmisen dekonstruktion pitää olla intersektionaalisen ekofeministisesti orientoitunutta siten, että ihminen/luonto- ja ihminen/eläin-dualismeja puretaan vain niin, että samalla puretaan muitakin sortavia dualismeja.

Väitän siis, että ekokriisin aikakauden kasvatuksen ihmisymmärryksen tulee olla luontoon kytkeytymisen lisäksi eriarvoiseen yhteiskuntatodellisuuteemme kytkeytyvää. Yhteiskuntatodellisuuteemme vallitseva ihmisymmärrys on omaa etuaan ajava ”talousihminen” (Aaltola & Keto 2018, 178) tai ”mielihaluhihminen”, joka on välttämätöntä tulkita uudelleen ekologisten reunaehtojes sisälle (Värri 2011a, 249). Ekokriisin edellyttämällä tavalla sivistyneen ihmisen on suuntauduttava maailmaan vähemmän itsekkäällä tavalla. Pohdin seuraavaksi, millaista tämä ekokriisin aikakauden subjektius ja toimijuus voisi olla.

4.4 Subjektius ja toimijuus

”To be one is always to *become with* many” (Haraway 2008, 4, korostus alkuperäisessä). Olemisemme maailmassa on aina joksikin tulemista – muutosta, liikettä – muun olevaisen kanssa, sillä ihmisyyttä on kytkösisyyttä elämän verkkoon, jossa toimijuutta on myös muulla kuin ihmiseksi luokitellulla. Tämä ei tarkoita, etteikö ihmisen tekemisillä olisi merkitystä, mutta se tarkoittaa, että ihmisen tekemisen on pyrittävä huomioimaan se kaikki muu olevainen. Toisin sanoen, kun ihmisen subjektius ymmärretään vähemmän individualistisesti ja enemmän kytkösisesti, niin myös ihmisen toimijuus määrittyy vähemmän omaa etua ja enemmän yhteistä hyvää tavoittelevaksi. Tähän ajatukseen tiivistyy ekokriisin aikakauden sivistyskäsityksen mukainen subjektius ja toimijuus.

²⁹ Tämä riippuu myös siitä, miten määrittelee aktivismin. Jo tutkimisen itsessään voi nähdä poliittisena toimintana.

Foster, Salonen ja Keto (2019) kirjoittavat samasta asiasta käsitteellä ”kestävyystietoinen elämänorientaatio”. He viittaavat sillä ”oppijaan, joka on sisäistänyt kestävyysajattelun siten, että siitä on tullut hänen elämäänsä määrittelevä tapa olla olemassa ihmisenä osana muuta todellisuutta” (122–123). Siinä on keskeistä ”ymmärtää ihmisen oma vastuu ekososiaalisten ongelmien aiheuttajana ja ylläpitäjänä – mutta ennen kaikkea myös ratkaisijana” (135). Kestävyystietoisessa elämänorientaatiossa siis ymmärretään ihmissubjekti osana elämän verkkoa, mistä seuraa edellytys vastuulliseen, ekokriisin ratkaisemiseen tähtäävään toimintaan. Siitä, millaista tämän vastuullisen toiminnan tulisi olla, on paljon keskustelua.

Ekososiaalisesta sivistyksestä kirjoittavat tutkijat näkevät vastuullisen toiminnan edellytyksenä *vastuullisuuden piirin laajentamisen*. Salosen ja Åhlbergin (2012, 22) kehikko ”planetaariseen vastuuseen” käsittää maailmankuvan muuttamisen itsekeskeisestä ekosysteemikeskeiseksi ja ”moraalin piirin” laajentamisen koko maapalloon. Salonen (2012, 140–142) kirjoittaa moraalien piiristä myös termeillä ”eettisen huolenpidon piiri” ja ”oikeudenmukaisuusyhteisö”. Hänen mukaansa ekososiaaliseen sivistykseen kuuluu oikeudenmukaisuusyhteisön laajentaminen omasta lähipiiristä koko maailmaan. Sen tulisi kattaa elollisen luonnon lisäksi myös eloton luonto, ”sillä elämän kukoistaminen edellyttää elotonta luontoa, kuten vettä puhdistavia soraharjuja” (142). Tämä on totta, mutta herättää myös paljon filosofisia kysymyksiä siitä, mitä on oikeudenmukaisuus hyvin moninaisten erilaisten olevaisten, kuten eläinten, kasvien tai ekosysteemien kohdalla. Keto ja Foster (2020, 11) ovatkin epävarmoja siitä, kuinka pitkälle oikeudenmukaisuuden käsitettä voi ulottaa muuhun luontoon kuin ihmisiin ja toisiin tuntoisiin eläimiin. Asia kaipaasi enemmän pohdintaa ekososiaalisessa kasvatusteoretisoinnissa. En kuitenkaan paneudu siihen enempää tässä tutkimuksessa.

Ekososiaaliset kasvatusteoreetikot kirjoittavat paljon myötätuntoisuudesta, tai myötäelämisestä eli *empatiasta*, joiden ajatellaan edesauttavan vastuullisuuden piirin laajentamista (esim. Keto & Foster 2020, 11–13; Aaltola & Keto 2018, 262–265; Värri 2018; Salonen & Brady 2015, 8). Empatian kasvattaminen tai ”myötätuntokulttuurin saavuttaminen” nähdään varhaiskasvatuksessa yleisemminkin tärkeänä (ks. Rainio ym. 2020). Rosenberg (2020, 182) ehdottaa, että kasvatuksessa tulisi kultivoida ”monilajista empatiaa”, joka ”kannustaa näkemään, kuuntelemaan ja kokemaan maailman, jossa kaikki elämä on merkityksellistä ja tärkeää.” Vaahtera (2020) ja Tammi (2020) kuitenkin varoittavat näkemästä empatian kultivointia ainoana ratkaisuna ekokriisin aikakauden kasvatuksessa, sillä tunteet eivät ole viattomia, yksinkertaisia eivätkä historiattomia. Samoin ekokriisin ratkaisut ovat monimutkaisempia kuin vain empatiakyvyn kasvattaminen: esimerkiksi vegaaninen ruoka on helposti usein vastuullisin

ruokavaihtoehto, mutta samalla eri kasvisruoka-aineiden tuotantoketjut voivat olla vastuuttomia ihmisten kannalta (ks. Harper 2010). Empatian korostamisen voi nähdä myös ekokriisin ratkaisujen yksilöllistämisenä, vaikka ratkaisujen tulisi kohdistua laajemmin koko yhteiskuntajärjestelmäämme. Tunteet kuten empatia eivät pelkästään riitä ohjaamaan oikeudenmukaiseen tai kestävään toimintaan – mutta ei siihen riitä pelkkä järkikään. Pohdinnat oikeudenmukaisuudesta, vastuullisuudesta ja huolenpidosta rikkovat hyvällä tavalla järki/tunne-dualismia (vrt. Keto & Foster 2020, 13).

Empatian lisäksi ekokriisiä käsittelevässä ympäristökasvatuskirjallisuudessa korostetaan *kokonaisvaltaista ajattelua*. Kokonaisvaltaiselle ajattelulle on ominaista erilaisten lähestymistapojen käyttäminen, todellisuuden hahmottaminen kokonaisuuksina, asioiden yhdisteleminen ja niiden yhteyksien korostaminen. (ks. Willamo ym. 2018; Willamo 2005.) Kokonaisvaltaista ajattelua katsotaan tarvittavan, sillä ekokriisin ajan ongelmat, kuten vaikka ilmastonmuutos, ovat ”pirullisia ongelmia”, joiden ”syiden ja seurausten välisiä yhteyksiä on vaikea hahmottaa” (Tolppanen ym. 2017, 457). Saari ja Värri (2017, 406) puhuvat pirullisista ongelmista Mortonin termillä ”hyperobjekti”, joka viittaa esimerkiksi ydinjätteen ajalliseen, tilalliseen ja kokemukselliseen paikantumattomuuteen, mikä tekee siitä vaikeasti käsitettävää. Pirullisten ongelmien tai hyperobjektien monimutkaisuuksien ja kytkösisyyksien huomiotta jättäminen on olemuksellista länsimaissa ominaiselle osavaltaiselle ajattelulle, jonka vallitsevuutta Willamo (2005, 41–42) pitää ekokriisin merkittävänä syynä. Ekofeministinen kokonaisvaltainen ajattelu on hyvä vastavoima osavaltaiselle ajattelulle (ks. Stephens 2013). Samoin monien alkuperäiskansojen ajattelu on länsimaista ajattelua kokonaisvaltaisempaa ja kaiken luonnon paremmin huomioivaa (TallBear 2017, 193). Laininen (2017, 484) tiivistää, että ekokriisin ratkaiseminen edellyttää sellaisen systeemisen ajattelun omaksumista, joka ”kattaa syvän ymmärryksen ihmiskunnan ja luonnon kohtalon ratkaisevasta yhteydestä”.

Vastuullisuuden piirin laajentaminen, empatia ja kokonaisvaltainen ajattelu eivät vielä kerro paljoakaan ekokriisin ratkaisemiseen tähtäävästä konkreettisesta toiminnasta. Käsitän ne ennemminkin subjektiuden osatekijöiksi, eräiksi edellytyksiksi vastuullisen toimijuuden toteutumiselle. Foster, Salonen & Keto (2019) kuitenkin korostavat määrittelemässään kestävyystietoisessa elämänorientaatiossa *ratkaisijan roolin* ottamisen tärkeyttä. Ratkaisijan roolin toiminnallinen puoli jää kuitenkin vähälle ja abstraktille huomiolle: keskeistä on yhdistää ”järki, tunne ja mielikuvitus toisiaan täydentäväksi kokonaisuudeksi” ja herätä ”yhteiskunnalliseen subjektiuteen” (138). Toteamukset antavat ymmärtää yhteiskuntaan vaikuttavan toiminnan olevan kestävyystietoiselle elämänorientaatiolle keskeistä, mutta asiaa ei pohdita tarkemmin. Tämä on iso puute ekososiaalisessa kasvatusteoriassa. Väitän, että

yhteiskuntaa muuttavan toiminnan tulisi olla selvä osa ekokriisin aikakauden mukaista ymmärrystä sivistyksestä, sillä ekokriisi on nykyisen yhteiskuntamallin aikaansaamaa, eikä tilanne muutu, ellei yhteiskuntaa muuteta. Käytännössä ekokriisin ajan sivistyksen mukaisen toiminnan tulisi mielestäni olla vallitsevaa uusliberaalia kapitalistista maailmanjärjestystä haastavaa aktivismia. Kirjoitan aktivismista ja varhaiskasvatuksesta enemmän luvussa 6.

Värrin (2018, 126) mukaan ekokriisin aikakausi vaatii itsekasvatusta kohti ”ekologista viisautta”, jossa ekologinen toiminta ei ole ikävä velvollisuus vaan ”mielenrauhan, ilon ja kiitollisuuden lähde”. Salonen (2012, 142–143) korostaa ”kukoistusta”, jota solidaarisuus saa aikaan: tehdessämme hyvää muille teemme hyvää myös itsellemme. Ekokriisin aikakauden sivistys on keskeisesti *hyvän tekemistä*.

Varhaiskasvattajat edistävät tätä päiväkodeissa omalla esimerkillään. Toisaalta varhaiskasvattajan on myös hyvä kyseenalaistaa oma ”sivistystasonsa” ja pohtia, olisiko lapsilta joskus enemmän opittavaa kuin itsellä on opetettavaa: Värrin (2018, 120) mukaan ihmisen moraalisubjektiuden kehittymisen ja eettisen luontosuhteen perustana ovat ”ihmisen alkuperäinen kietoutuminen luontoon” ja ”lapsuuden vitaalinen myötätunto”, jotka ovat ruumiillisia kokemuksia. Tältä kannalta, mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vähemmän hän on potentiaalisesti altistunut tuhoavaan yhteiskuntaan sosiaalistumiselle – ja sitä sivistyneempi hänen voi ajatella olevan. Tämä rikkoo kasvattaja–kasvatettava-hierarkiaa yhteensopivalla tavalla ekofeministisen pedagogiikan (ks. Harvester & Blenkinsop 2010) ja lapsilähtöisen pedagogiikan (ks. Rosqvist ym. 2019; Kinos 2002) kanssa. Ruumiillista luontoon kietoutumisen kokemuksesta on vaalittava, ja sosialisatiota vallitsevaan luontoa vahingoittavaan järjestelmään taas haastettava.

5 Sosialisaation haastaminen

Kasvatuksen sosialisatiotehtävä tarkoittaa, että kasvatuksessa edistetään kasvatettavan ”sosialisaatioprosessia” (Siljander 2014, 50). Sosialisaatioprosessissa opitaan yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavat tiedot, säännöt, käsitykset ja asenteet (Helkama ym. 2015, 82). Se on ytimeltään yhteiskunnallistumista, yhteiskunnalliseksi subjektiksi tulemistä. Ekokriisin aikakauden edellyttämän sivistyksen mukainen maailman- ja ihmisymmärrys ohjaa laajentamaan perinteistä käsitystä yhteiskunnasta, jolloin sosialisatiota ymmärretään tapahtuvan myös enemmän-kuin-ihmisten maailmaan (vrt. Keto & Foster 2020).

Sosialisaation ja kasvatuksen välillä vallitsee ”sosialisaatioparadoksi”, joka tiivistyy kysymykseen siitä, ”miten sosiaalistaa kasvatettavaa sellaiseen, mitä tietoisesti kyseenalaistetaan tai puretaan” (Siljander

2014, 50). Värin (2018, 126) mukaan lapsia sosiaalistetaan edelleen suuressa määrin vallitsevan yhteiskuntamallin mukaiseen ”tuhoisaan elämänmuotoon”, jonka muuttamiseen kasvatuksen pitäisi pyrkiä (ks. myös Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015, 22–23). Aikamme akuutein sosialisatioparadoksi kytkeytyy ekokriisiin.

Ekofeministinen linssi ohjaa tarkastelemaan sosialisatiota monelta kannalta. Käsittelen ensimmäiseksi ekososialisatiota, joka laajentaa sosialisatian perinteistä käsitystä yhteiskunnallistumisesta vain ihmisten maailmaan. Sen jälkeen pohdin ongelmallisia sosialisatioita kapitalismiin ja sukupuoleen. Sukupuolisosialisatian ja ekokriisin yhteys nostaa kysymyksiä myös muihin vallitseviin yhteiskuntaryhmiin sosiaalistumisesta.

5.1 Ekososialisatian vaaliminen

Keto ja Foster (2020) ehdottavat termiä *ekososialisatio* kuvaamaan sosialisatiota enemmän-kuin-ihmisten maailmaan. Heidän mukaansa vuorovaikutus muiden lajien kanssa ”tekee meistä mitä meistä tulee, samaan tapaan kuin rakennamme identiteettiämme vastavuoroisesti muiden ihmisten kanssa” (7, suom. AP). Osallistumme aina ja välttämättä enemmän-kuin-ihmisten maailmaan, mikä on selvää, kun ymmärrämme ihmisen holobionttina (ks. luku 4.3; Keto & Foster 2020, 7–9). Tätä voi kutsua ekososiaalseksi osallistumiseksi (”ecosocial participation”). Enemmän-kuin-ihmisten maailma ei ole vain ”passiivinen tausta ja instrumentaalinen resurssi ihmisille” vaan dynaaminen ja elävä. Ekososiaalinen osallistuminen edeltää asioiden kategorisointia objektiin ja subjektiin sekä ihmisen tulemista tietoiseksi kokemastaan, eli se on ”asubjektiiivinen kokemus”. (Keto & Foster 2020, 9–10, suom. AP.) Keto ja Foster (2020, 10–11) havainnollistavat tätä esimerkillä ”tunnelmasta”, jonka ihminen kokee metsässä kävellessään. Sitä ei voi palauttaa metsän ominaisuuksiin tai mielen psykologisiin sisältöihin, vaan se on ”lihallinen” kokemus metsän ja ihmisen välillä.

Ekososialisatio kattaa muutakin kuin asubjektiiivisen ekososiaalisen osallistumisen. Ekososialisatian ja sosialisatian eroja hahmottavassa taulukossa Keto ja Foster (2020, 8) käsittävät sosialisatian toimijoiksi perheen, vertaisryhmät, instituutiot ja yhteiskunnan, ja ekososialisatian toimijoiksi ekologisen yhteisön, ekosysteemit ja elämän verkon. Osallistuminen tapahtuu sosialisatiossa tietoisesti mielen ja ekososialisatiossa aistillisen kehon avulla. Mielestäni taulukko rakentaa turhan tarkkaa rajaa sosialisatian ja ekososialisatian välille, sillä myös ihmistoimijoiden kesken tapahtuu kehollista ekososialisatiota, samoin kuin ihmisen ja eläimen vuorovaikutus voi olla myös tietoisesti tapahtuvaa

sosialisaatiota. Keto ja Foster (2020, 7) toteavatkin, että sosialisaatio ja ekososialisaatio toimivat ”samanaikaisesti ja ei-hierarkkisesti” eli ne täydentävät toisiaan.

Käsittelen seuraavaksi tarkemmin ihmisen (eko)sosialisaatiota suhteessa muihin eläimiin. Kuten sanottua, kulttuurissamme ihmistä rakennetaan eläimistä erilliseksi ja ylemmäksi olennoiksi ihminen/eläin-dualismia uusintaen, vaikka ihminen on kiistatta eläin muiden joukossa. Ihminen/eläin-dualismin sitkeä ylläpito on tulosta sosialisaatiosta yhteiskuntaan, jossa muut eläimet institutionalisoidaan ihmisen välineiksi, kuten ruuaksi, viihteeksi, ja edistämään ihmistä hyödyttävää tiedettä (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015, 110–122). Huomattavaa onkin, että muunlaiset eläimet eivät ole yksi yhtenäinen ryhmä, jota kohtelemme samalla tavalla. Konstruoimme niitä hierarkkisesti eri tarkoituksiin esimerkiksi lemmikeiksi, lihaksi tai tuholaisiksi, ja sama eläinlaji voi edustaa useampaa kategoriaa ajasta ja kontekstista riippuen (Cole & Stewart 2014, 17–24). Tätä muunlaisten eläinten monimuotoista ja laajamittaista hyväksikäyttöä hahmotetaan kriittisessä eläintutkimuksessa termillä ”animal industrial complex”, joka tuo esiin lajisorron kytkeytymisen globaaliin kapitalistiseen järjestelmään (Twine 2012, 13–21). Kirjoitan sosialisaatiosta kapitalismiin tarkemmin luvussa 5.2.

Meidät sosiaalistetaan hyväksymään eläinten hyväksikäyttö tukahduttamalla empatia muunlaisten eläinten kokemaa väkivaltaa kohtaan (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015, 123). Tätä tukee Värriin (2018, 122) väite siitä, että vielä lapsuudessa koetaan helpommin ”luontaista tasa-arvoa” muiden eläinten kanssa. Lapsuuden empatiaa eläimiä kohtaan ei tule kuitenkaan romantisoida liikaa, sillä jo pienet lapset ovat kykeneviä esimerkiksi tappamaan (ks. Tammi ym. 2020, 177–185). Empatian kokemista eläimiä kohtaan vaikeuttaa se, että valtaosa yhteiskunnassamme eläimiin kohdistetusta väkivallasta toteutetaan piilossa. Eläinteollisuus päinvastoin rakentaa kuvaa eläimistä, jotka nauttivat hyväksikäytöstään tai vähintään toimivat siinä ”luonnollisessa” roolissaan (ks. Kupsala 2015; Kotilainen 2015). Esimerkiksi eläintensyöntiä rakennetaan mediakuvastolla normaaliksi, nautinnolliseksi ja maskuliiniseksi (Rosenberg 2020, 179–180). Sosialisaatio irti muuta luontoa kohtaan koetusta myötätunnosta vaikuttaakin olevan sukupuolittunutta niin, että erityisesti poikasosialisaatioon kuuluu positiivisten luontotunteiden tukahduttaminen (Blenkinsop, Piersol & Sitka-Sage 2017). Myös Colen ja Stewartin (2014, 73–148) tarkastelun perusteella lasten eläinsosialisaatio vaikuttaa olevan hyvin sukupuolittunutta ja kapitalismin ehdoilla tapahtuvaa.

Varhaiskasvatuksessa tulisi vaalia sellaista sosialisaatiota, joka liittyy ihmisen eläimiin ja muuhun luontoon elonkirjoa kunnioittavalla tavalla. Värriin (2018, 120–122) mukaan tässä on avaintekijänä

”lapsen alkuperäinen, vitaalinen myötätunto”, joka mahdollistaa eettisen ja kestävän luontosuhteen muodostamisen. Myös Foster, Salonen ja Keto (2019, 133) korostavat tunnetaitoja, joita pitäisi harjoitella ”ihmisen ja muun elämän suhteen sisällyttävässä kontekstissa”, jolloin tunteet liittävät ihmisen elämän verkkoon. Niin ikään Keto ja Foster (2020, 13, suom. AP) peräänkuuluttavat kasvatukseen ”ei vain rationaalista tietoa, vaan myös tunteiden ja aistillisten kokemusten tiedostamista”, missä esimerkiksi taide voi olla avuksi.

Tutkimusten mukaan positiivista suhdetta ympäristöön vahvistetaan parhaiten ”luonnossa tai ylipäänsä ulkona” liikkumalla. Tämän on hyvä tapahtua sellaisten ihmisten kanssa, jotka omalla asenteellaan välittävät positiivista suhdetta luontoon. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 59–60; ks. myös Wolff, Skarstein & Skarstein 2020, 8–9.) Myös luonnon lajikirjon tuntemus voi edesauttaa positiivisten luontotunteiden muodostumista (Wolff & Skarstein 2020). Päiväkotien päivittäiset ulkoilut ja muut retket ovat oivia tilaisuuksia edistää lasten tunne- ja tietämyssuhteiden muodostumista ympäröivää enemmän-kuin-inhimillistä luontoa kohtaan.

Ekofeministien mukaan keskeistä olisi opetella ”kuuntelemaan” luontoa kunnioittavasti, mikä voi olla vaikeaa rationalismin läpäisemille länsimaisille ihmisille (ks. Gaard 2017a, xix–xx; Harvester & Blenkinsop 2010, 129). Luontoa ei pidä kohdata pelkästään ”tieteellisesti” objektina, vaan on tärkeää kokea itsensä sen osana (Wolff, Skarstein & Skarstein 2020, 11–12). Ympäröivän ei-inhimillisen luonnon kuuntelemista ja kunnioitusta voi edesauttaa vierailemalla samassa paikassa useasti, antaen ”paikan tulla opettajaksi” (Wattchow 2007, 236, suom. AP). Tällä tavoin jälleen kyseenalaistetaan sitä, kuka tai mikä kasvattaa ketä. On siis huomattava, että myös muilla olevaisilla kuin ihmisillä on toimijuutta.

Sosialisaatio enemmän-kuin-ihmisten maailmaan tapahtuu osana kapitalistista yhteiskuntajärjestelmää, jossa pyritään välineellistämään kaikki luonto, mukaan lukien ihminen, taloudelliselle voitontavoittelulle. Sosialisaatiota tähän tuhoavaan järjestelmään on haastettava.

5.2 Psykokapitalismista poispöyristely

Värri (2018; 2002) hahmottaa kapitalismia laajasti ”ajan henkenä” kuvaten sitä termillä *psykokapitalismi*. Hänen (2002, 97–98) mukaansa psykokapitalismi on ”myöhäismodernin nykyvaihe”, joka pohjautuu ”aikamme pääideologiaan” eli uusliberalismiin, joka ”on tuottanut alituisen taloudellisen kilpailun ja tulosarvioinnin yhteiskunnan johtomotiiveiksi”. Psykokapitalismia on mahdoton määritellä tarkkarajaisesti, sillä sen henki läpäisee ”koko elämänmuotomme” (Värri 2018, 50).

Päiväkodit ovat muiden kasvatusta- ja koulutusinstituutioiden tapaan ”imaistuna” psykokapitalismiin, sillä ne ovat ”sitoutuneet kilpailukykyä ja tuottavuutta parantaviin kansallisiin tavoiteohjelmiin, jotka ylläpitävät ja tuottavat teknis-taloudellista maailmankuvaa ja sitä tukevia sosiaalisia käytäntöjä” (Värri 2018, 112). Värri (2011a, 248) peräänkuuluttaa psykokapitalistisen kilpailuideologian ja markkinaliberalismin kitkemistä pois kasvatuksesta, sillä ne edustavat ”sekä ontologista että rakenteellista väkivaltaa”. Uusliberalismin ajama psykokapitalismi jakaa ihmiset voittajiin ja häviäjiin ja jakaa menestystä yksille mutta pahoinvointia ja syrjäytymistä toisille (Värri 2002, 99). Arviointi on käytännön koulutusmaailman esimerkki arvottavasta lasten (osaamisen) jaottelusta. Varhaiskasvatuksessa arviointia ei onneksi kohdisteta lapseen, vaan painotus on pedagogisen toiminnan arvioinnissa (ks. Opetushallitus 2018, 61–62). Käytännön todellisuus saattaa kuitenkin olla toinen.

Psykokapitalismin ”psyko” viittaa siihen, kuinka kapitalismi muokkaa subjektiuttamme vallitsevan talousajattelun mukaiseksi eli sellaiseksi, että suhteemme kaikkeen olevaiseen on ”omistavaa ja konsumeristista” (Värri 2018, 50). Hyväksymme ”itsestäänselvyytenä, että tuottavuus ja kilpailukyky ovat ihmisen toimien lopullinen ja ainoa päämäärä”, ja näin päädymme jatkuvaan itsemme kehittämiseen vallitsevan ”elinikäisen oppimisen ideologian” mukaisesti (em.). Värri (2002, 98) mukaan elinikäinen oppiminen on ”koulutus- ja talouspoliittinen luomus”³⁰, jonka päämääränä on muokata meitä ”tuotantoelämän vaatimusten mukaiseksi” (Värri 2018, 50).

Tiivistetysti voi todeta, että psykokapitalismissa sosiaalistumme jatkuvasti itseämme kehittäviksi *tuottajiksi* ja mielihyvää tuotteista saaviksi *kuluttajiksi*. Varhaiskasvatus valmistelee lapsia näihin rooleihin opettamalla esimerkiksi digitaitoja tai yleisempiä ”tulevaisuuden taitoja” (”21st century skills”, ks. Wolff, Skarstein & Skarstein 2020, 5–6), sekä kannustamalla ”leikkimieliseen” kilpailuun esimerkiksi yhä lisääntyvän oppimisen ”pelillistämisen” myötä. Oikeastaan pienetkin lapset ovat jo tuottajia ja kuluttajia, eivätkä vain valmistautumassa näihin rooleihin: Globaalisti lapset tekevät valtavasti monenlaista rahallista arvoa tuottavaa työtä (Ruckenstein 2013, 29–43). Länsimaissa lapset ovat kuitenkin ennen kaikkea kuluttajia – jopa siinä määrin, että ”ilman kulutusta länsimaista lasta ei ole olemassa sellaisena kuin me hänet ymmärrämme” (emt., 149). Tässä asetelmassa näkyy kapitalismin luoma räikeä taloudellinen epätasa-arvo globaalin etelän ja globaalin pohjoisen välillä.

³⁰ Samalla elinikäinen oppiminen on kuitenkin myös välttämätön itsestäänselvyys kokemuksemme ja tietämyksemme jatkuvan rajallisuuden ja vajavaisuuden takia (Värri 2002, 98).

Länsimaisten lasten kuluttamista kannustetaan konsumerismilla. Konsumerismi on kuluttamiseen kannustava ideologia, joka opettaa rakentamaan identiteettiä kulutustuotteiden varaan (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015, 80–81). Tämä on ekokriisin ajassa ongelmallista, sillä modernien maiden ylikulutus ylittää maapallon reunaehdot. Valitettavasti lapsiin vaikutetaan kohdistavan ”yhä röyhkeämpää kaupallista manipulointia”, jonka tarkoituksena on ”rajata lapsen kasvun ja mielikuvituksen potentiaalit” kapitalismin tarpeisiin (Värri 2018, 114). Vänskän (2012, 229) sanoin lapsen kuluttaminen ”alkaa heti kun poistutaan synnytyssairaalasta”, sillä jo vauvat, samoin kuin monet lemmikit, merkitään kulutustuotteilla jonkinlaisiksi. Tämä jonkinlaisuus ei ole yksinomaan yritysten tai lasten huoltajien määriteltävissä, vaan myös lapsilla on siinä toimijuutta: jo pienet lapset pystyvät ”mankumalla” saamaan haluamiaan hyödykkeitä (Ruckenstein 2013, 88–90). Yritykset myös pyrkivät ymmärtämään lasten tarpeita ja haluja tarjotakseen heille tuotteita, joita he haluavat kuluttaa (Schor 2004).

Kapitalismin ytimessä on Cloverin ja Spahrin (2017, 157–159) mukaan erotusten tuottaminen kapitalistien pääoman kasvattamiseksi. Erilaisuus tai monimuotoisuus on itsessään kaiken olevaisen perusominaisuus, mutta kapitalismissa *uudelleenluodut erotukset* luovat räikeää taloudellista ja kulttuurista eriarvoisuutta. Esimerkiksi ikä, sukupuoli ja luokka ovat ”kulutuskulttuurin perinteistä käyttövoimaa” (Ruckenstein 2013, 67). Kapitalismissa lujitetaan sukupuolibinaaria pinkkien, söpöjen, tyttöyttä symboloivien ja sinisten, toiminnallisten, poikuutta symboloivien kulutustuotteiden avulla. Samalla lapsista rakennetaan viattomia heteroseksuaaleja (ks. Vänskä 2012, 163–180). Toisaalta myös sukupuolistereotypioita kyseenalaistavampi queerimpi mainonta on yleistynyt, mutta sen kohdistuminen lapsiin on harvinaista, mikä luo erottelua ikäryhmien välille (emt., 181–204). Sukupuolten ja iän lisäksi kulutuskulttuurissa rakennetaan luokkaa esimerkiksi kalliiden merkkituotteiden avulla. Brändit ja niihin liitetyt merkitykset ovat keskeisiä identiteetin rakentajia (emt., 44).

Mahdollisuudet kuluttamalla tapahtuvaan identiteettien rakentamiseen ovat hyvin erilaiset rikkailla ja köyhillä. Kulutuskulttuureissa elävät köyhät joko kokevat osattomuutta kulutuskulttuurin ulkopuolelle jäämisestä, kuluttavat taktikoidusti symbolisesti merkityksellisiin asioihin, tai kokevat ylpeyttä kulutuksesta kieltäytymisestä ja luovat muunlaisia vaihtosuhteiden verkostoja (Ruckenstein 2013, 71–73). Kulutuspakko siis tarjoaa mahdollisuuden identiteetin rakentamiseen myös kuluttamisesta kieltäytymällä niin pitkälle kuin mahdollista, vaikkakin toisille tämä on pakko ja toisille mahdollinen ”vihreä valinta” (identiteetistä ja ekokriisistä lisää luvussa 6). Globaalisti katsoen keskeisimmät kapitalismin luomat erotukset ovat siinä, keiden elämät voivat keskittyä kuluttaen tapahtuviin

identiteettiprojekteihin, ja keiden elämät kuluva meidän kulutuskeskeisen elämänmuotomme mahdollistamiseen.

Gloaalista kapitalistisesta järjestelmästä irti pääsemisen yhtenä edellytyksenä on, että ”psykokapitalistisen sosialisaaion ideologisuus ja poliittisuus tunnustetaan”, sillä tällöin sitä voidaan haastaa (Värrä 2018, 111). Värin (2018, 88, korostus lisätty) mukaan kapitalismin jatkuvuutta takaa ”subjektin pitäminen kelpoisuudestaan epävarmana ja huolestuneena *puutteen* subjektina”. Kun rakennamme identiteettiämme kuluttamalla, ajattelemme samalla rakentavamme yhä parempaa itseä. Täyteyden tunneta ei kuitenkaan saavuteta yhä uusien tuotteiden avulla, vaan halua tulisi oppia suuntaamaan uudella tavalla (emt., 126). Salosen (2014, 40–44) mukaan Suomen kaltaisessa perustarpeet tyydyttävässä maassa nautintoa on siirryttävä saamaan postmateriaalisista arvoista materiaalien sijaan, sillä ”sosiaalisia, henkisiä ja kulttuurisia tarpeita voidaan tyydyttää rajattomasti” (Salonen & Brady 2015, 9), mutta materiaa on maapallolla rajallisesti. Keskeistä olisi saada nautintoa hyvän tekemisestä, kuten määrittelin aiemmin (luku 4.4). Värrä (2018, 119) huomauttaa, että ”vain oman olemassaolonsa arvokkaana kokeva voi arvostaa myös muita ja vastuuta maailman tilasta”, ja siksi ”kasvatuksen tärkein tehtävä” on lopulta välittää lapsille kokemusta omasta arvokkuudestaan.

Varhaiskasvatuksessa on keskeistä tukea jokaisen lapsen kokemusta itsestään arvokkaana ja ainutlaatuisena sellaisena kuin on. Valitettavasti en usko, että kunnioittava ja kiireetön jokaisen lapsen kohtaaminen aina toteutuu tämän päivän rakenteellisesti aliresursoiduissa päiväkodeissa (ks. luku 3.1). Aivan liian moni lapsi ja myös aikuinen ei koe itseään arvokkaana raadollisessa psykokapitalistisessa todellisuudessamme. Olisi upeaa, kuten Värrikin (2018) toivoo, jos psykokapitalismin lietsoma sosialisaaio puutteellisuuden kokemukseen voitaisiin rajata kasvatuksen maailmasta kokonaan pois.

Kapitalismin kitkeminen kasvatuksesta ei kuitenkaan ole täysin mahdollista sen kaikkialle penetroituvan luonteen vuoksi. Siksi onkin tärkeää pyrkiä kohti (psyko)kapitalismista kokonaan vapaata yhteiskuntaa. Tässä pyrkimyksessä on hyödynnettävä ekofeminististä linssiä, joka ohjaa purkamaan kaikkia kapitalismiin linkittyviä sorron järjestelmiä, kuten sukupuolta.

5.3 Sukupuolisosialisaaion problematisointi

Ekososiaalisessa kasvatusteoriassa ei ole käsitelty sukupuolta juurikaan, mutta ekofeminismissä se on keskeinen analyttinen kategoria. Feministeille on selvää, että sukupuolta omaksutaan nimenomaan sosialisaaion myötä, ja moni kiistää minkään essentialistisen tai ”biologisen” sukupuolen olemassaolon.

Sukupuoli linkittyy ihmislajin lisääntymisen edellyttämään materiaaliseen ”reproduktiiviseen eroon”, mutta sen merkitys on laajentunut hurjasti kaikkeen muuhunkin (Connell & Pearse 2015, 23).

Yhteiskuntamme on läpikotaisin sukupuolittunut. Vaikka varhaiskasvattajia veloitetaan sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen (Opetushallitus 2018, 30), on binaariseen sukupuolijärjestelmään kasvattaminen yhä osa varhaiskasvatuksen niin sanottua piilo-opetussuunnitelmaa (ks. esim. Ylitapio-Mäntylä 2011).

Kuten kirjoitin luvussa 2, ekokriisin syitä ja seurauksia voi kärjistää ihmiskeskeisestä näkökulmasta niin, että sen suurimpia syyjäitä ovat kapitalistista järjestelmää hallinnoivat globaalin pohjoisen rikkaat valkoiset miehet ja suurimpia kärsijöitä globaalin etelän köyhät rodullistetut naiset ja lapset.

Sukupuolittuneiden syiden ja seurauksien lisäksi myös ekokriisin ratkaisuehdotukset ovat usein sukupuolittuneita: MacGregor (2010) jäsentää ilmastonmuutosta ratkaisemaan pyrkiviä diskursseja maskuliineihin ekomodernistiseen ja militaristiseen diskurssiin sekä feminisoiviin diskursseihin, joissa naiset asetetaan vaihtoehtoisesti joko uhreiksi, pelastajiksi tai ongelmaksi. Nämä diskurssit ”toimivat pitäen miehet ja naiset heidän näennäisesti erillisissä maailmoissaan, joista toinen on korkeasti arvostettu tieteen, talouden ja puolustuksen maailma, ja toinen epäarvostettu sosiaalisen reproduktion ja yksityisen kodin velvollisuuksien maailma” (235, suom. AP). Ne siis vahvistavat mies/nainen-, rationaalinen/tunteellinen-, julkinen/yksityinen- ja muita arvohierarkisoivia dualismeja, joita pitäisi purkaa. Tämä ympäristöpoliittisten diskurssien sukupuolittuneisuus alleviivaa tarvetta tarkastella ekokriisin ja sukupuolen kytkeytymistä.

Sukupuoliin sosiaalistuminen vaikuttaakin olevan samalla erilaisiin sukupuolittuneisiin luontosuhteisiin sosiaalistumista, vaikka mitään universaalia ”yhtä tiettyä sukupuolinormistoa” ei olekaan olemassa (Strapko ym. 2016, 1019, suom. AP). Tutkijat ovat kuitenkin etsineet ja löytäneet sukupuolieroja ympäristöön suhtautumisessa pohjoisamerikkalaisissa ja eurooppalaisissa konteksteissa melko yhdenmukaisesti: yleensä naiset ovat huolestuneempia ympäristön tilasta ja myös käyttäytyvät ympäristöystävällisemmin kuin miehet (emt., 1015). Vastaavia tuloksia on saatu myös ruotsalaisessa tutkimuksessa (Sundström & McCright 2014) ja suomalaisissa kyselyissä (Heikkilä ym. 2020; Metelinen 2019). Näitä tutkimuksissa toistuvasti löydetäviä sukupuolieroja suhtautumisessa ympäristöön selitetään (länsimaisella) sukupuolisosialisaatiolla, jossa ”pojat oppivat kilpaileviksi, itsenäisiksi ja epätunteellisiksi” ja tytöt taas ”myötätuntoisiksi, yhteistyökykyisiksi ja empaattisiksi” (Xiao & McCright 2015, 19–20, suom. AP). Sosialisaatioeron oletetaan heijastuvan sukupuolittuneeseen eroon suhtautumisessa muuhun luontoon.

Ekokriisin aikakauden sukupuolisensitiivisessä varhaiskasvatuksessa tulisi tiedostaa luontosuhteen sukupuolittuneisuus, eli huomata etenkin poikasosialisaatioon sisältyvä riski tuhoavan luontosuhteen muodostumiselle. Yhteiskunnassamme välittyvä viesti siitä, millainen ideaali ”kunnon mies” on, eli mitä on aikamme hegemoninen maskuliinisuus, on ongelmallinen ekokriisin(kin) kannalta (Pease 2019, 115–116; Hultman & Pulé 2018, 9; MacGregor & Seymor 2017, 11). Ympäristöstä välittäminen yhdistyy feminiinisyteen, ja siksi ympäristöstä välittävän pojan tai miehen täytyy ”haastaa vallitsevia maskuliinisuusnormeja” (Pease 2019, 115, suom. AP). Tämä on vaikeaa, sillä ”paine miehisten dominointinormien tunnustamiseen on valtava” (Hultman & Pulé 2018, 9, suom. AP), kuten useat poikasosialisaatiota kokeneet voinevat todeta.

Empiiristä tutkimusta sukupuolisosialisaation ja luontosuhteen muodostumisen risteämästä on melko vähän. Blenkinsopin, Piersolin ja Sitka-Sagen (2017, 357, suom. AP, korostus alkuperäisessä) tutkimuskokemukset viiden vuoden ajalta kahdessa eri kanadalaiskoulussa antavat silti viitettä siitä, että ”useat nuoret pojat, kenties *useimmat*, osoittavat huolenpitoa enemmän-kuin-ihmisiin”, mutta joutuvat samalla kohtaamaan kulttuurisia negatiivisia reaktioita tätä ”taipumusta” kohtaan. Heidän mukaansa osa mieheksi tulemista on ”hyperseparaatio ympäristöstä”, jolloin muusta luonnosta välittäminen on erityisesti poikien kohdalla järjetöntä, sentimentaalista, naismaista, outoa ja homoa (”queer”) (353, suom. AP). Länsimaisen ajattelun dualismit ovat tässä selvästi nähtävissä. Blenkinsopin, Piersolin ja Sitka-Sagen (2017, 355) mukaan erityisesti varhaislapsuudessa vielä ilmenevää suhteisuutta ympäröivään luontoon tulisi vaalia eikä rikkoa.

Varhaislapsuutta ei kuitenkaan pidä romantisoida ympäristökasvatuksessa(kaan) liikaa: lapsi on ”alusta asti” vallitsevaan yhteiskuntaan – toki myös muuhun luontoon – uppoutunut, sijoittunut jonkinlaiseen perheeseen tai muuhun yhteisöön jonkinlaisilla kulttuurisesti tulkituilla ruumiin ominaisuuksilla, ja esimerkiksi sukupuolitettu jo ennen syntymää. On siis oletettavaa, että varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen luontosuhde on jo sukupuolittunut. Tämä sukupuolittuneisuus voi vahvistua varhaiskasvatuksessa, tai sitten sitä voidaan purkaa.

Hultman ja Pulé (2018) ehdottavat sukupuolittuneen luontosuhteen ongelmaan maskuliinisuuksien ekologisointia kirjassaan *Ecological Masculinities: Theoretical Foundations and Practical Guidance*. Heidän luomansa ”maskuliini ekologisaatioprosessi” on sekä interaktiivinen/poliittinen että pohdiskeleva/henkilökohtainen reflektoinnin ja toiminnan yhdistelmä (224, suom. AP). Se on käytännössä hyvin samankaltainen kasvuprosessi kuin luvussa 4 kuvaamani ekokriisin aikakauden

sivistyksen ihanne. Maskuliinisuuksien ekologisointi herättää kysymään, ”mikä on maskuliinisuus-feminiinisyys-käsiteapparaatin käyttöarvo ylipäätään, jos kaikki miesten harjoittamat kulttuuriset käytännöt ja ominaisuudet voidaan sijoittaa maskuliinisuuden piiriin?” (Aho ym. 2020, 2–3). Jos ekologisuus sukupuolitetaan kulttuurissamme pääosin feminiiniseksi, miten siitä tehdään maskuliinista, tai miksi sitä pitäisi sukupuolittaa (myös?) maskuliiniseksi? Pease (2019, 120, suom. AP) huomauttaa, että uusien maskuliinisuuksien luominen saattaa helposti vain ”uudelleenluoda sukupuoliepätasa-arvoa uusilla ja huomaamattomilla tavoilla”. Toisaalta moni ihminen haluaa olla maskuliininen, ja koska ekokriisistä eroon pääseminen edellyttää melko lailla kaiken ekologista jälleenrakentamista, kenties on hyvää ja hyödyllistä ”uudelleenbrändätä” myös maskuliinisuuksia ekologisiksi.

Maskuliinisuuksien uudelleenbrändäys ei kuitenkaan pura maskuliininen/feminiininen- tai mies/nainen-dualismeja, mikä olisi tarpeellista. Määrittelemäni dekonstruktivisen ekofeminismin mukaisen sukupuolisensitiivisen pedagogiikan on purettava kulttuuriimme juurtuneita sorron rakenteita perustavanlaatuisemmin. Käytännössä tämä tarkoittaa sukupuolen näkemistä Butlerin (2006) innoittamaan tapaan performatiivisena, tilanteisesti muuttuvana ja ”joustavana” (Warin 2017). Koettuja sukupuolia ei pidä kieltää, mutta sukupuoliin liitettyjä merkityksiä tulee kyseenalaistaa. Yhteiskuntamme sukupuolittuneisuuden takia lapset saavat ympäriltään jatkuvasti sukupuolittuneita viestejä ”oikeanlaisesta” heteroseksuaalisesta³¹ poikana tai tyttönä olemisesta. Varhaiskasvatuksessa tulee aktiivisesti kyseenalaistaa näitä viestejä esimerkiksi soveltamalla varhaiskasvatukselle ominaista leikillisyyttä myös sukupuoleen. Varhaiskasvattajat voivat kehittää ”queeria katsetta” (”queer eye”) eli opetella näkemään sukupuolittavia ja heteroseksualisoivia käytäntöjä ja sitten haastaa niitä (Blaise & Taylor 2012). Sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen kuuluu kasvatustyön kriittinen reflektointi ja muokkaaminen (Eskelinen & Itäkare 2020, 218).

Sukupuolen ohella intersektionaalinen ekofeminismi ohjaa tarkastelemaan sosialisatiota myös muihin sosiaalisiin kategorisointeihin ja niiden risteämiin. Mitä esimerkiksi niin sanottu myyttinen ”suomalaisten erityinen luontosuhde” (ks. esim. Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 54–56) tarkoittaa maahanmuuttajalasten luontosuhteen kannalta? Mitä muuhun luontoon kytkeytyvämmästä sosialisatiosta voisi oppia saamelaisilta alkuperäiskansoilta? Sisältyykö ekososiaaliseen kasvatukseen oletuksia tietynlaisesta ihmisruumiista ja sen kykenevyydestä? Kun erityisesti rikkaiden toiminta ajaa ekokriisiä, miten tätä tulisi käsitellä taloudellisesti vauraiden perheiden lasten kanssa? Jos päiväkodin

³¹ Sukupuolibinaari rakentuu vahvasti pakkoheteroseksuaalisuuden varaan (esim. Butler 2006).

käytännöt ja pedagogiikka monella tapaa haastavat vallitsevaa ympäröivää yhteiskuntaa, miten onnistuu yhteistyö vallitsevaa mallia kannattavien perheiden kanssa?

Näiden ja monien muiden kysymysten tarkastelu jää valitettavasti tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Niistä monet kuitenkin kytkeytyvät myös kasvatuksen identiteettitehtävään, joka on seuraavan luvun lähtökohta.

6 Itsekeskeisyydestä kumoukselliseen yhteistoimintaan

Siljanderin (2014, 52) mukaan kasvatuksen identiteettitehtävä tarkoittaa, että ”kasvatuksen erityinen tehtävä on tietoisesti ohjata yksilöllisen identiteetin muodostumista siten, että kasvatettavan kehittyminen yksilölliseksi persoonaksi tapahtuu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja yhteisön asettamien tai määrittelemien sosiaalisten reunaehtojen puitteissa”. Yhteiskuntamme ”sosiaalisia reunaehtoja” olisi kuitenkin tarpeen kyseenalaistaa, sillä yhteiskuntamme tavanomainen toiminta aiheuttaa ekokriisiä. Siljander (2014, 53) painottaakin, ettei mukautuminen tarjolla oleviin järjestelmiin riitä, vaan täytyy myös olla ”tahtoa ylittää ne: olla enemmän!” Kyseenalaistan tässä luvussa kasvatuksen identiteettitehtävän liiallista painottamista, ja sen sijaan peräänkuulutan kumouksellista, maailmaa muuttavaa yhteistoimintaa.

6.1 Irti individualistisen identiteetin otteesta

Identiteetin voi määritellä löyhästi käsitykseksi itsestä. Walton ja Jones (2018, 659, suom. AP) määrittelevät identiteetin hienosyisemmin sanoen sen olevan ”suhteellisen vakaa sosiaaliseen uppoutunut itseen liitetty merkitys, joka asettaa yksilöt ekososiaalisten suhteiden verkkoon persoonallisten piirteiden, roolien ja ryhmään kuulumisten perusteella.” Heidän mukaansa yksilöillä on monia identiteettejä, joista toiset ovat minäkäsitykselle keskeisempiä kuin toiset. He ehdottavat, että ”ekologinen identiteetti” muodostuu identifioitumalla ”pro-ekologisiin toisiin” ja toisaalta erottautumalla sellaisista ”persoonan attribuuteista, rooleista ja ryhmistä”, joiden tulkitsee olevan ekologisudelle vastaisia. Tämän teoretisoinnin mukaan ekologiselle ihmiselle ekologinen identiteetti on keskeinen muihin identiteetteihin verrattuna. (665, suom. AP.)

Pulkki, Varpanen ja Mulli (2020, suom. AP) korostavat ajattelun ja mielipiteiden merkitystä identiteetinmuodostukselle. Heidän mukaansa ”ekologisen itsen” olisi oleellista omata ”adaptiivisia mielipiteitä”, joita tulisi muokata fyysisen maailman ekokriisin todellisuuden edellyttämällä tavalla –

toisin sanoen ajattelun tulisi perustua enemmän ”kohtaamiselle maailman kanssa” kuin vain mielen representaatioihin. Pulkki (2020, 304) kirjoittaa myös ”varsinaisesta minästä”, joka on ”empiiristä arkiminää moraalisesti valveutuneempi ja syvempi minä, jonkinlainen minuuden syväkerros”, jonka hän liittää myös omaantuntoon. Hänen mukaansa ekososiaalisen kasvatusteorian ”ydinkysymys” liittyy varsinaisen minän ja ”ekososiaalisen omantunnon” kultivointiin kestäväksi (307). Tätä voi edistää esimerkiksi ”kontemplatiivisella pedagogiikalla”, eli muun muassa ”istumameditaation, hiljentymisen, assosiativisen kirjoittamisen ja runouden avulla” (309). Pulkki tiivistää, että ”ekososiaalisen kasvatusteorian ydin on [...] ekososiaalisen tietoisuuden, tunne-elämän ja tahtoelämän edistäminen [...] henkisten funktioiden ja arvojen suuntaan” (313).

Ekososiaalisen kasvatusteorian ytimen typistäminen yksilöiden henkisten kykyjen kultivointiin kuulostaa uusliberalistiselta yksilöllisyyden korostamiselta. Tämä on ristiriitaista, sillä Pulkki (2017, 100–103) itse kritisoi väitöskirjassaan elitististä ja individualistista uusliberalismia poliittisten kysymysten näkemisestä yksilöllisinä ongelmina. Ekokriisi, johon ekososiaalinen kasvatusteoria pyrkii vastaamaan, on poliittinen kysymys. En tarkoita, etteikö ajattelu- ja tunnetaitoihin sekä henkisyyteen keskittymisellä tulisi olla tärkeä paikkansa ekososiaalisessa kasvatuksessa. Esimerkiksi tietoisuustaitojen opettamisen on tutkimuksissa arvioitu hyödyttävän varhaiskasvatikäisten lasten hyvinvointia (Nieminen & Sajaniemi 2016). On kuitenkin ongelmallista, jos ekososiaalinen kasvatusta, ja ekokriisiin puuttuminen sen kautta, nähdään ennen kaikkea yksilöllisten lasten yksilöllisten (henkisten) kompetenssien kautta. Se kuulostaa Karjalaisen (2018) kuvaamalta ”uushenkiseltä työltä”, jossa yksilöiden henkisyys valjastetaan organisaation tavoitteiden saavuttamiseen. Varhaiskasvattajat ja lapset tarvitsevat enemmän parempia puitteita päiväkoteihin (ks. luku 3.1) kuin meditaatioharjoituksia.³²

Ekososiaalinen kasvatusteoria on keskittynyt paljon yksilöiden minuuden ja etenkin luontosuhteen kehittämiseen. Ekofeministinen linssi ohjaa suuntaamaan lisää huomiota kasvatettavien ja kasvattavien yksilöiden moninaisuuteen sekä niihin olosuhteisiin, joissa ekososiaalista kasvatusta olisi tarkoitus toteuttaa. Ekokriisin ajassa voi toki nähdä tarpeelliseksi, että yhä useampi ”kehittäisi minuuttaan” tai toisin sanoen identifioituisi pro-ekologisuuteen. Näen kuitenkin ongelmallisena sen, että tämä identifiointi tapahtuu erottautumalla ”antiekologisista toisista” (ks. Walton & Jones 2018, 665, suom.

³² Eräässä päiväkodissa osallistuin ”aivotaitoja” (ks. Isomäki & Uusitalo 2017) edistävään koulutukseen sekä todistin lasten päivittäisiä Pieni Oppiva Mieli -tutkimusprojektin (ks. Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen tutkimusryhmä n.d.) mukaisia mindfulness-hetkiä. Molemmat varmasti edistivät yksilöiden hyvinvointia. Päädyin silti lopettamaan kyseisessä työpaikassa. Mielenhallintataitojen opettelu ei korvaa päiväkodin rakenteellisia puutteita.

AP). Tällöin rakennetaan ja lujitetaan erottelua meihin ja muihin ja mahdollistetaan myös ympäristölle haitallista identifiointia ja toimijuutta vastakohtaisuuksien kautta. Sitä paitsi ekologiseksikaan koettu identiteetti ei ole tae sille, että oma toiminta olisi ekologista, sillä ihminen usein toimii eri tavalla kuin ajattelee toimivansa (ks. Salonen & Hakari 2018). Dualistisia identiteettejä olisi syytä mieluummin purkaa kuin rakentaa.

Yhteiskuntaa pitää muuttaa siten, että sen kaikki toiminta on ekologista. Siirrän seuraavissa osioissa katsetta identiteeteistä toimintaan, yhteisöihin ja yhteiskuntaan.

6.2 Utopiapäiväkodit maailmaa muuttamassa

Niin ekososiaaliset kuin ekofeministisetkin teoreetikot näkevät yhteiskunnallisen muutoksen tarpeellisuuden. Miten päiväkodit voisi edistää yhteiskuntamme ekologista jälleenrakentamista?

Värrin (2018, 134) mukaan ”kouluista voi tulla kestävää luontosuhdetta edistäviä vain, jos koko koulu kaikkine vuorovaikutuksineen, rakenteineen ja tapahtumineen pyrkii toteuttamaan toiminnassaan ekologistia arvoja ja periaatteita”. Foster, Salonen ja Keto (2019, 126) toteavat, että ”pyrkimys ekososiaaliseen hyvinvointiin jää kasvatuksen kautta toteutumatta, mikäli kuntien koulutoimen ja koulujen johtajilta sekä opettajilta puuttuu kokonaisvaltainen ekososiaalisen kasvatuksen näkemys – ja siten myös visio koulun roolista yhteiskunnassa hyvän tulevaisuuden rakentajana”. Näissä sitaateissa puhutaan kouluista, mutta myös varhaiskasvatuksen kestävyyskasvatukseen keskittyvästä kirjallisuudesta löytyy Wolffin, Skarsteinin ja Skarsteinin (2020, 10–11, suom. AP) tarkastelussa ”käytännön arkkitehtuurin” suuntaus, jossa korostetaan samaan tapaan *koko päiväkodin* toimimista kestävästi. Näissä lainauksissa päiväkodeille asetetaan vaatimukseksi toimia eräänlaisina utopioina: ympäröivästä kestävästä yhteiskunnasta eriävinä parempina todellisuuksina, joissa lapset omaksuvat kestävä elämäntavan.

Utopiapäiväkodin muodostaminen kapitalistisen yhteiskunnan sisälle ei ole helppoa. Laininen ja Salonen (2019, 61) kehittelevät viitekehystä tähän ”rakenteelliseen dilemmaan, jossa koulutuksen tehtäväksi asetetaan samanaikaisesti olemassa olevaa kulttuuria toisintava sosialisatio ja kokonaisvaltaisen yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaaminen”. Heidän mukaansa päiväkodit ja muut koulutusorganisaatiot tarvitsevat ainakin osittaista ”organisatorista emansipoitumista” (66) vallitsevan yhteiskunnan toisintamisvaatimuksista. Vain tällöin päiväkotiin voidaan luoda uutta ja parempaa paradigmaa, jota levittää myös päiväkodin ulkopuolelle. Olennaista tässä prosessissa on heidän

mukaansa 1) ”uutta luova rikastava dialogi” muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa, 2) uudistumisen ”emergenttisyys” ja verkottuneisuus eli muutoksen muodostaminen ennemmin ”ruohonjuuritasolta” kuin ylhäältä ohjattuna, 3) tulevaisuusorientoituneisuus ja tämän halutun todellisuuden luominen nykyhetkeen, sekä 4) oppimisen laajentaminen muutoksen tekemiseksi eli ”transformatiivinen oppiminen” (67–68). Ekososiaalinen sivistyskäsitys tarjoaa perustan tälle uudistumisprosessille. Laininen ja Salonen (2019, 69) muistuttavat, ettei ”oppilaitos pysty hetkessä muuttamaan yhteiskuntaa uudistavaksi toimijaksi” ja että prosessissa tarvitaan myös yhteiskuntaa toisintavia rakenteita kannattelemaan uudistuvaa arkielämää.

Kestäväksi uudistuva ja ympäröivää yhteiskuntaa dialogisesti muuttava utopiapäiväkoti kuulostaa teoriassa upealta. Kenties tämä utopiapäiväkoti voisi muodostua joksikin samankaltaiseksi kuin Harvesterin ja Blenkinsopin (2010, 128–131, suom. AP) hahmottelema ”ekofeministinen oppimiskylä”, jossa oikeudenmukaisuus ja kestävyys heijastuu kaikkeen rakennusmateriaaleista oppimiskäytänteisiin. Utopiapäiväkodissa haastettaisiin ihmiskeskeisyyttä ja oppiminen tapahtuisi ”eläinten kanssa ja meidän kaikkien kestävän tulevaisuuden hyväksi” (Saari 2020, 131). Kaikkea luontoa arvostettaisiin, mikä edellyttäisi kohtuullisuuden periaatteen vaalimista (Cantell, Aarnio-Linnavuori & Tani 2020, 260–262). Modernilla teknologialla olisi yhä annettavaa, mutta nykyistä enemmän arvoa annettaisiin monilla alkuperäiskansoilla säilyneelle tiedolle yhteismaamme (”commons”) huolehtimisesta (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015, 323). Utopiapäiväkoti voisi myös hyödyntää vapautteen ja yhdenvertaisuuteen perustuvaa anarkistista pedagogiikkaa, jota esimerkiksi Holohan (2019) hahmottelee. Anarkistisen päiväkodin tulisi periaatteessa irtautua valtion ohjauksesta (emt., 82), mitä myös Lainisen ja Salosen (2019, 66) ”organisatorinen emansipoituminen” vihjaa. Opettajien autonomia ja ekososiaaliseen sivistykseen velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018, 21) kuitenkin mahdollistavat utopiapäiväkodin edistämisen ilman varsinaista kapinaa valtiota vastaan.

Utopiapäiväkodille löytyy siis teoriassa edellytyksiä. Kuitenkin, kun sitä kontekstualisoi päiväkotien todellisuuteen (ks. luku 3.1), vaikuttaa sen saavuttaminen hankalalta. Kapitalistinen yhteiskuntajärjestelmämme ei tarjoa kasvattajien tai lasten hyvinvointia takaavia työ- ja kasvuolosuhteita. Kaikkialle tunkeutuvan psykokaapitalismin vastustaminen vaatii työtä, johon monilla varhaiskasvattajilla ei välttämättä ole tahtoa, jaksamista ja/tai kykyä arkisista ja akuuteimmista velvoitteista selviämisen ohella – ainakaan siinä määrin, mitä utopiapäiväkodin aikaansaaminen edellyttäisi. Salosen ja Hakarin (2018) tutkimuksen perusteella kestävyyyteen tarmokkaasti pyrkiviä varhaiskasvattajia ei muutenkaan juuri ole.

Kuitenkin myös niin sanottuja ”ekologisia varhaiskasvattajia” epäilemättä löytyy. Heidän tekemänsä työ päiväkotien ekologisoinnin eteen ansaitsee arvostusta. Varhaiskasvattajat voivat ilman muuta toteuttaa tässä tutkimuksessa käsiteltyä ekososiaalista ja ekofeminististä kasvatusta siten kuin pystyvät. Myös esimerkiksi päiväkodeille tarjottava FEE Suomen (n.d.) Vihreä lippu -kestävän kehityksen ohjelma voi olla hyvä apuväline kohti kestävyttä.³³ Kuitenkin varhaiskasvattajien vaikutus työpaikkojensa kokonaiskestävyyteen on lopulta rajallista. Päiväkodin ekologisuutta määrittävät eniten kansallisessa ja kunnallisessa politiikassa päätettävät seikat ja yhteiskunnalliset rakenteet: varhaiskasvattajat eivät esimerkiksi päästä itsevaltaisesti päiväkodin energiaratkaisuista, arkkitehtuurista, tarjottavasta ruuasta, toiminnan budjetoinnista, lasten ja aikuisten määristä tai työajoistaan, jotka määrittävät varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia.³⁴

Laininen ja Salonen (2019) näkevät koulutusorganisaatioiden muutoksen avaimet dialogisuuden kautta alleviivaten, kuinka vuoropuhelulla voidaan saada aikaan muutosta niin päiväkodissa kuin pikkuhiljaa ympäröivän yhteiskunnan muissa toimijoissa. Muutoksen aikaansaaminen tällä tavoin kuulostaa omaan korvaani absurdilta. En halua vähätellä dialogia – se on tärkeää – mutta tällaisen muutoksen tuominen päiväkoteihin kuulostaa väsyttävältä tuskien taipaleelta kaikkien muiden velvollisuuksien päälle. Samoin on tähdennettävä, kuinka *ekokriisi ei ole ensisijaisesti varhaiskasvatuksen ongelma tai sen ratkaistavissa*. Myös Wolff, Skarstein ja Skarstein (2020, 14–15) kehottavat varovaisuuteen siinä, ettei lapsia vastuuteta ratkaisemaan ongelmia, joiden ratkaiseminen on tämän päivän aikuisten tehtävä. Ratkaisuvastuu on ennen kaikkea poliittisilla päätöksentekijöillä, jotka kuitenkin toistuvasti epäonnistuvat (ks. luku 2.4).

Mitä ekokriisistä huolestuneen varhaiskasvattajan kannattaisi tehdä? Ekokatastrofin eksistentiaalisen uhan edessä ehdotan ekofeminististä ”vain vastarintaa” (ks. MacGregor 2014), eli vallitsevaa yhteiskuntatodellisuutta haastavaa aktivismia.

6.3 Poliittiset lapset ja opettaja-aktivistit

Lapsuutta tai opettajuutta ei ole tavattu yhdistää vahvasti yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, mutta toisaalta juuri varhaiskasvatus on ollut mielenosoitusten aiheena viime vuosina esimerkiksi Vain kaksi kättä- ja Ei leikkirahaa -liikkeissä. Lapsia ei tavata nähdä päättävissä pöydissä, sillä lapsuusiän

³³ Ohjelma tosin vaikuttaa painottavan yksilötason toimia yhteiskunnallisen muutoksen ajamisen sijaan: ”oppilaat ja aikuiset ymmärtävät, että tavoitteisiin päästään *pienillä arkipäivän teoilla*” (FEE Suomi n.d., korostus lisätty).

³⁴ Mahdollisuudet näihin vaikuttamiseen eroavat päiväkotikohtaisesti. Samoin varhaiskasvattajat voivat tietenkin vaikuttaa näihin osallistumalla poliittiseen päätöksentekoon.

ymmärretään olevan ”oppimista ja valmistautumista aikuisiässä toteutuvaan yhteiskunnalliseen toimijuuteen” (Alanen 2009, 17). Opettajia voi päättävistä pöydistä löytyä, mutta silti opettajien ammattikuntaa on ”läpi sen historian leimannut vahva sitoutuminen ammatillisen puolueettomuuden ja neutraaliuden ihanteisiin” (Räisänen 2014, 76). Pyrin muuttamaan näitä käsityksiä, sillä yhteiskunnallinen muutos on välttämätöntä ekokriisistä eroon pääsemiseksi.

”Osallistuminen ja vaikuttaminen” on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 26–27) määrittämä yksi laaja-alaisen oppimisen alue. Sen perusteella väitän, että varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa tulisi käsitellä enemmän yhteiskunnallista vaikuttamista. Oma kokemukseni varhaiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan opinnoista on, että koulutusten painotus on vahvasti luokahuoneen/ryhmätilan seinien sisällä pysyvissä didaktispedagogisissa ja kehityopsykologisissa kasvatustieteen vaikutuksissa ja oppimisprosesseissa. Tällainen painotus on opettajan pääasiallisen työnkuvan kannalta toki perusteltavissa. Kansalaisvaikuttamista suomalaisessa varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa ei ole tietääkseni tutkittu. ”Ylempien asteiden” kohdalla tilanne on eri: Niemisen ja Mankin (2019) aineenopettajakoulutusten opetussuunnitelmien tarkastelun perusteella tulevien aineenopettajien yhteiskuntakriittistä tietoisuutta edistetään, mutta sitä ei kuitenkaan tuoda käytännön toimintaan, mitä *opettaja-aktivismi* edellyttäisi. Opettaja-aktivismi voisi Niemisen ja Mankin (2019) mukaan edistää yhteiskunnan sortavien rakenteiden purkamista. Olen samaa mieltä.

Valitettavasti yhteiskunnallinen aktivismi on kasvatuksen kentällä vähäistä. Fornaciarin ja Männistön (2015, 78) mukaan vaikuttaa siltä, että ”opettajien ja koulun ’yhteiskunta’ rajoittuu luokahuoneisiin ja koulupihaan”. Kansalaisosallistumista ei siis toteuteta muuten kuin koulun (tai päiväkodin) sisäisiin asioihin vaikuttamalla. Kuitenkin viime vuosien runsastunut ilmastonmuutoskeskustelu ja Fridays for Future -koululakkoliike ovat saaneet ainakin joitakin koululuokkia opettajineen osallistumaan ilmastomielenosoituksiin eli ulottamaan yhteiskunnallista vaikuttamista myös koulun seinien ulkopuolelle (ks. esim. Koskinen 2019). Päiväkotiryhmien osallistumisesta ilmastomielenosoituksiin tai vastaaviin en ole kuullut. Voi kuitenkin olla, että yksittäiset päiväkotiryhmät ovat osallistuneet ilmasto- tai esimerkiksi Ei leikkirahaa -mielenosoituksiin tavalla tai toisella.

Vaikka ilmastonmuutos ja sitä vastaan muodostettu koululakkoliike ovat aktivoineet koulumaailmaa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, sama ei näy varhaiskasvatuksessa ainakaan yhtä näkyvästi. Varhaiskasvatustieteen lasten osallistuminen ja vaikuttaminen rajoittuu päiväkodin sisäiseen varhaiskasvatustoimintaan. Tämä on kummallista siinä mielessä, että ”lasten osallisuus” on vahva trendi

suomalaisessa varhaiskasvatustutkimuksessa (esim. Nivala 2021; Sevón ym. 2021; Turja & Vuorisalo 2017; Turja 2012). Nivalan (2021) mukaan lasten osallisuuden voi jaotella sosiaaliseen ja *poliittiseen osallistumiseen*. Lasten poliittisen osallistumisen ominaispiirteitä on hänen mukaansa ”lasten mahdollisuudet ilmaista mielipiteitään ja tulla kuulluksi, tehdä aloitteita ja valintoja, osallistua ja vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä osallistua päätöksentekoon ja päätöksistä vastuun kantamiseen itselleen sopivilla tavoilla” (41). Turja ja Vuorisalo (2017, 48) taas kiteyttävät lasten poliittisen osallisuuden niin, että ”lapsille tarjotaan tilaa ja mahdollisuuksia osallisuuteen” ja heitä ”tuetaan toimijoina” yksilölliset lähtökohdat huomioiden.

Varhaiskasvattajat vaikuttavat kuitenkin rajaavan lasten poliittisen osallistumisen/toimijuuden päiväkotiin. Varhaiskasvatusikäisten lasten ääniä ei juuri kuulla yhteiskunnallisessa keskustelussa esimerkiksi ekokriisiin liittyen. Tämä on toisaalta ymmärrettävää, sillä nuorten lasten näkökulmien esiintuomisen mahdollistaminen aikuistapaisessa yhteiskunnassa ei ole helppo tehtävä. Lapset voi ymmärtää sorrettuna yhteiskunnallisena ryhmänä, joiden moninaisia ääniä ei yleensä kuunnella (ks. Medina-Minton 2019). Vänskän (2012, 29) mukaan ”lapsuuteen liitetään kaikki ne määreet, joita aikuisuus ei ole”, joten länsimaisen ajattelun dualismeihin voisikin lisätä *aikuinen/lapsi-dualismin*. Aikuisten ajatellaan olevan järkeviä, lasten ei, joten aikuisia kuunnellaan ja lapsia ei. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voisivat edistää lasten näkymistä ja kuulumista laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.³⁵

Varhaiskasvatusikäisten lasten äänien hiljaisuus ekokriisiin liittyen liittyy myös lasten suojelemiseen liian pelottaviksi ajatelluilta asioilta. Ekokriisi ja ekokatastrofi yhteiskunnallisten romahduksien mahdollisuuksineen (ks. luku 2.1) ovat pelottavia ja vaikeasti käsitettäviä aiheita kenelle tahansa. Wolff, Skarstein ja Skarstein (2020, 15, suom. AP) painottavat, kuinka ”varhaislapsuudessa ei tule pelastaa koko planeettaa” vaan ”nuorimpien lapsien tulee kasvaa mukavissa ympäristöissä ilman selkeitä uhkia ja pelottavia uutisia”. Valitettavasti harvan lapsen todellisuus on täysin vapaata uhkista tai peloista, vaikka olenkin ilman muuta samaa mieltä siitä, että lapsuuteen tulisi kuulua tietty huolettomuus. Lapsen oikeuksiin kuitenkin kuuluu myös ”osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa” (Opetushallitus 2018, 26). Ekokriisi vaikuttaa suomalaistenkin lasten elämiin, hyvässä ja/tai pahassa: ekososiaalisina kriiseinä/katastrofeina ja/tai ekologisena jälleenrakentamisena.

³⁵ Suomessa toimii myös lapsiasiainvaltuutettu, jonka tehtävänä on ”edistää lapsen edun ja oikeuksien toteutumista” yhteiskunnassamme (Lapsiasiainvaltuutettu n.d.). Mielestäni lapsia tulisi kuitenkin kuulla enemmän myös suoraan.

Pelottavaa ekokriisiä voidaan käsitellä lasten kanssa ekologisen jälleenrakentamisen mahdollisuuden luoman *toivon* kautta. Varhaiskasvatusikäisten lasten yhteiskunnallinen aktivismi voisi olla toivomista, paremman maailman kuvittelua ja sen toteuttamista siten kuin siihen kykenee. Voi olla, että lasten toiveet paremmasta maailmasta ovat yllättävän samanlaisia aikuisten toiveiden kanssa: enemmän leikkiä, vapaa-aikaa ja oleilua läheisten ihmisten, eläinten ja muiden olentojen kanssa. Utopioiden eteen voidaan työskennellä, ja se työ itsessään on toivoa, kuten Van Dooren (2019, 209–213) määrittelee. Hän myös korostaa kaikkien erilaisten olevaisten toiveiden kuuntelemisen tärkeyttä. Lastenkin tulee saada osallistua ekologiseen jälleenrakentamiseen.

Lasten toiveita kuunnellessa ja heidän yhteiskunnallista toimijuuttaan mahdollistaessa ei pidä unohtaa, että opettajilla ja muilla varhaiskasvattajilla on muukin kuin mahdollistajan rooli. Kasvaminen vallitsevaan yhteiskuntaan ilman ekokriisin ajan vaatimaa *kasvatusta* on vaarallista, koska tällöin lapset voivat omaksua vallitsevan ei-ekologisen sivistyskäsityksen (ks. luku 4) ja/tai sosiaalistua vallitseviin tuhoaviin käytäntöihin (ks. luku 5). Kasvatuksella on oma erityinen yhteiskunnallinen tehtävänsä, jota on puolustettava (ks. Värri 2018).

Pääväitteeni tässä tutkimuksessa on, että ekososiaaliseen kasvatukseen tulee ottaa yhteiskunnallisempi orientaatio. Ehdotan, että ekososiaalinen kasvatusteoria voisi löytää yhtymäpintoja yhteiskunnallisia eriarvoisuuskysymyksiä käsittelevistä kriittisistä ja radikaaleista kasvatusteorioista. Kielitoimiston sanakirja (Kotimaisten kielten keskus n.d.) määrittelee ’kriittisen’ arvostelevaksi, harkitsevaksi ja käänteentekeväksi, kun taas ’radikaalin’ perinpohjaisia muutoksia vaativaksi ja kumoukselliseksi. Nähdäkseni ekososiaalisen kasvatusteorian voi hyvin nimetä kriittiseksi kasvatusteoriaksi, sillä se arvostelee vallitsevaa kasvatusparadigmaa ja pyrkii eräänlaiseen ”luonnon emansipaatioon” (vrt. Siljander 2014, 142). Radikaaliksi en sitä vielä nimeäisi, mutta ekofeminismi voi puskea sitä tällaiseen kumouksellisempaan, vallitsevaa yhteiskuntaa suoremmin haastavaan suuntaan.

Ekokriisin aikakauden kasvatuksen ei pidä typistyä vain olemassa olevan kritiikkiin. Olosuhteemme vaativat *kumouksellista yhteistoimintaa*, jonka Suoranta (2005, 217–223) nostaa keskeiseksi radikaalin kasvatuksen periaatteeksi. Myös Niemisen ja Mankin (2019, 218–219) määrittelemän opettaja-aktivistin tulisi siirtää kriittinen yhteiskunnallinen tietoisuus toiminnaksi ja toimia ”muutoksen ohjaajana” tukien ”oppilaiden kriittistä ajattelutapaa”. Opettaja siis opastaa lapsia yhteiskunnan kriittiseen tarkastelemiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Ekokriisin kannalta tässä kansalaisuudessa on tärkeää erityisesti ”ympäristökansalaisuus” (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 209–218), mutta

ekofeministisesti ajatellen tämän ympäristökansalaisuuden tulee laajeta purkamaan kaikkia sorron muotoja, sillä ne eivät ole ekokriisistä erillisiä. Kansalaiskasvatus alkaa jo varhaiskasvatuksessa ja ymmärtää lapset vaikuttajina tässä ja nyt, eikä vain tulevaisuudessa.

Varhaiskasvatuksessa voi kuitenkin olla haastavaa toteuttaa mitään kovin ”kumouksellista” yhteistoimintaa. Se onkin jälleen yksi uusi kohtuuton vaatimus varhaiskasvattajille. Näin ollen palaan mainitsemaani *vastarintaan*. Varhaiskasvattajilla on erityistä aihetta kapinoida yhteiskuntajärjestelmäämme vastaan, sillä kapitalismi hyväksikäyttää sekä feminisoitua hoiva- ja kasvatustyötä (”reproductive work”) että luonnon uusiutumistyötä (Oksala 2018, 220–223) aiheuttaen sekä ekokriisiä että naisten alistamista. Varhaiskasvatus on valtaosin naisten toteuttamaa työtä, jossa keskeistä on feminiiniseksi luokiteltu hoiva.³⁶ Tästä syystä naisten ajatellaan toteuttavan varhaiskasvatuksessa ”luonnollista” rooliaan, jolloin siihen ei tarvitse sen kummemmin panostaa yhteiskunnallisesti. Varhaiskasvattajia siis hyväksikäytetään kapitalismissa samaan tapaan kuin muuta luontoa hyväksikäytetään – otetaan kohtuuttomasti enemmän kuin tarvitaan, jotta pääoma kasaantuu rikkaalle kapitalistiselle luokalle.

Varhaiskasvattajien alisteista asemaa on yritetty muuttaa esimerkiksi kampanjoimalla paremman palkan eteen, kuten esimerkiksi Ei leikkirahaa -liike on tehnyt. Varhaiskasvatus kuitenkin pysynee alipalkattuna ja aliresursoituna alana niin kauan kun kapitalismi jatkuu. Ekokriisin saati ”varhaiskasvatuskriisin” ratkaisu ei ole yhä uusien hoivatöiden tai luonnonprosessien ottaminen kapitalistisen pääoman kasaamisen piiriin (ks. Oksala 2018, 230), vaan paremman järjestelmän luominen. Uudenlaisessa yhteiskuntamallissa, olkoon se ekososialismi tai jotain muuta, hoiva- ja kasvatustyö nähtäisiin itsessään arvokkaana, jolloin siihen panostettaisiin kaikkien siihen osallistuvien hyvinvointi takaavalla tavalla.

Vaikuttaa siltä, ettei ekokriisin edellyttämä kestävä ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan tarpeeksi nopea ekologinen jälleenrakentaminen tapahdu ilman kansalaisyhteiskunnan kumouksellista yhteistoimintaa. Varhaiskasvatuksella ja muilla naisvaltaisilla aloilla on erityistä aihetta kapinointiin. Feministisiä solidaarisuuksia (vrt. Koskinen Sandberg 2021) voisi laajentaa ekofeministisiin solidaarisuuksiin. Antikapitalistinen, intersektionaalinen ja dekonstruktiivinen ekofeminismi paljastaa sorron muotojen

³⁶ Feminisoinnin lisäksi hoivatyo on rodullistettua (Bauhardt 2018, 22). Suomalainen varhaiskasvatus saattaa olla muuttumassa entistä enemmän ulkomailta palkattujen ihmisten tekemäksi työksi: esimerkiksi Pilke-päiväkodit palkkaa 45 varhaiskasvatuksen opettajaa Espanjasta ja Kreikasta paikkaamaan opettajapulaa (Hirvonen 2021).

kytkettyvyyden kapitalistisessa järjestelmässä ja auttaa löytämään keinoja sen purkamiseen niin kasvatuksessa kuin muussakin yhteiskunnallisessa toiminnassa.

7 Johtopäätökset

Pääväitteeni tässä tutkimuksessa on, että ekokriisin haasteeseen vastaamaan pyrkivän ekososiaalisen kasvatuksen on oltava vahvemmin yhteiskunnallisesti ja etenkin ekofeministisesti orientoitunutta. Keskeistä on eri sorron muotojen yhteyksien hahmottaminen länsimaaisessa dualistisessa ajattelussa ja uusliberaalin kapitalistisen järjestelmän logiikassa. On luovuttava antroposeeniajattelun yksinkertaistavasta ”ihmistoiminta”-narratiivista ekokriisin syypäänä, ja tutkittava sen sijaan yhteiskunnallisten sorron järjestelmien ja etenkin kapitalismin toimintaa ekofeministisellä otteella. Tämä paljastaa ekokriisin epäreilouden. Koulutusjärjestelmämme, varhaiskasvatus sen osana, on uppoutunut tuhoavaan yhteiskuntajärjestelmäämme, ja siten sen haastaminen päiväkodeissa vaatii osittaista ”organisatorista emansipoitumista” muusta yhteiskunnasta (Laininen & Salonen 2019, 66). Tämä on kuitenkin vaikeaa, sillä varhaiskasvattajat ja lapset ovat sorrettuja ryhmiä kapitalistisen koneiston rattaissa. Vastarinta on silti mahdollista.

Kipeästi tarvittavan yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaaminen, ekologinen jälleenrakennus, edellyttää myös varhaiskasvatuksen uudistamista. Tähän ekososiaalinen kasvatusteoria pyrkii osaltaan vastaamaan. Tutkimuskysymykseni oli, *mitä annettavaa ekofeminismillä on ekokriisin aikakauden ekososiaaliselle varhaiskasvatukselle?* Vastaukseni on, että määrittelemäni ekofeminismi tuo yhteiskunnallisempaa ja kumouksellisempaa, radikaalimpaa otetta ekososiaaliseen varhaiskasvatukseen. Ekososiaalinen sivistys (Salonen 2012; Salonen & Brady 2015) on tavoiteltavaa, mutta samalla ekologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden raja-aitoja on entisestään rikottava. Ekokriisin aikakauden sivistysihanteeseen on myös kytkettävä aikaisempaa enemmän toimijuutta. Ekososialisaatio (Keto & Foster 2020), sosialisatio enemmän-kuin-ihmisten maailmaan, on myös vaalimisen arvoista. Siihen liittyen on erityisen tarpeellista tarkastella kriittisesti ja kumouksellisesti hyväksikäyttävää suhdettamme erilaisiin muihin eläimiin (ks. Karhu 2019). Ekososialisaation vaalimisen ohella on perustavanlaatuisesti haastettava perinteisemmin ymmärrettyä sosialisatiotamme vallitsevaan ihmisten maailmaan. Värrin (2002; 2018) termi psykokapitalismi auttaa hahmottamaan kapitalismin tunkeutumista eläimiimme ja sen tuottamaa tunnetta puutteellisuudesta, jota yritämme täyttää kulutuksella – vaikka täyteen ja merkityksellisyyden tunne saavutettaisiin paremmin postmateriaalisia arvoja vaalimalla (Salonen 2014, 40–44; Salonen & Brady 2015, 9). Myös sukupuolisosialisaation haastaminen on merkityksellistä

ekokriisin ajassa, sillä ekokriisin syyt, seuraukset ja ratkaisuehdotukset ovat sukupuolittuneita, samoin kuin luontosuhteemme. Purkamalla kaksijakoista mies/nainen-dualismia voimme samalla purkaa ekokriisin taustalla vaikuttavia ihmisen/luonto-, kulttuuri/luonto-, järki/tunne- ja muita dualismeja, ja mahdollistaa näin täydempää ihmisyyttä kaikille. Kun emme ripustaudu sukupuoli-identiteetteihin tai muihinkaan identiteetteihin, vaan käänämme katsettamme individualistisista identiteettiprojekteista kumoukselliseen yhteistoimintaan, voimme saada aikaan paremman maailman. Identiteettien otteesta irrottautumisella en tarkoita, etteikö itseen saisi keskittyä – päinvastoin, itsereflektio on toivottavaa ekokriisin ajan vaatimassa ”varsinaisen minän” ja ”ekososiaalisen omantunnon” kultivoinnissa (Pulkki 2020) – mutta tarkoitan, että ekokriisin yhteiskunnallisen luonteen takia lisää painoarvoa tulisi asettaa kansalaisvaikuttamiselle. Jo pienten lasten poliittista osallistumista tulisi mahdollistaa, sillä ekokriisi vaikuttaa suomalaisista eniten juuri heihin. Samoin varhaiskasvattajat voisivat tarkastella omaa alistettua yhteiskunnallista asemaansa, joka linkittyy ekokriisiä kiihdyttävään kapitalismiin (ks. Bauhardt 2018; Oksala 2018), ja etsiä tapoja vapautukseen aktivismilla.

Olen tarkastellut ekokriisin aikakauden varhaiskasvatusta kokonaisvaltaisella ja tieteidenväliselläkin lähestymisellä (ks. Willamo ym. 2018). Olen punonut yhteen relevanttia kirjallisuutta ja tuonut esiin ja yhdistellyt aiheeni eri puolia kattavasti. Kokonaisvaltainen otteeni ei ole mahdollistanut syvimpiä mahdollisia tarkasteluja valitsemini ekokriisin aikakauden varhaiskasvatuksen ulottuvuuksiin. Olen jättänyt joitakin oleellisia ulottuvuuksia myös tarkastelematta. Esimerkiksi kolonialismin ja rasismin kytkökset ekokriisiin ja varhaiskasvatukseen eivät saa tutkimuksessani paljoa huomiota, mutta ne vaatisivat ehdottomasti tarkempaa tarkastelua hegemonisen valkoisessa, Saamenmaan kolonisoineessa ja rasistisessa Suomessa. Myös tutkimuksessani käsitellyt aiheet vaativat lisätutkimusta, sillä ekososiaalinen kasvatusteoria perustuu lähes yksinomaan filosofisille tarkasteluille. Olisi syytä tutkia myös empiirisesti, miten ja kuinka paljon ekososiaalista ja/tai ekofeminististä kasvatusta todellisuudessa toteutetaan eri koulutusasteilla, ja mitkä tekijät mahdollistavat ja rajoittavat sitä. Toivon tutkimukseni innoittavan toteuttamaan kestäväää ja oikeudenmukaista maailmaa edistävää tutkimusta ja muuta toimintaa, kuten aktivismia. Toisenlainen maailma on mahdollinen.

8 Kirjallisuus

#showyourbudgets N.d., *Pathways to net-zero emissions for various CO2 budgets: Finland*. Saatavilla:

<https://www.showyourbudgets.org/?country=finland> (Haettu 19.1.2021).

Aaltola, E. 2020, Ihminen eläimenä ja osana luontoa, teoksessa *Ihminen kaleidoskoopissa: Ihmiskäsityksen kirjoja tutkimassa*, toim. V. Hänninen & E. Aaltola, Gaudeamus, Helsinki, s. 263–283.

- Aaltola, E. & Keto, S. 2018, *Empatia: Myötäelämisen tiede*, Into Kustannus, Helsinki.
- Aho, T., Eerola, P., Hyvönen, H. & Kosonen, T. 2020, Miehet ja maskuliinisuudet – hankala yhtälö? *Sukupuolentutkimus*, **33**(2), s. 2–7.
- Alanen, L. 2009, Johdatus lapsuudentutkimukseen, teoksessa *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, toim. L. Alanen & K. Karila, Vastapaino, Tampere, s. 9–30.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014, *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle*, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Assadourian, E. 2013, Building an Enduring Environmental Movement, teoksessa *State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?*, toim. The Worldwatch Institute, Island Press, Washington, DC, s. 292–303.
- Barnosky, A.D., Matzke, N., Mersey, B., Ferrer, E.A., Tomiya, S., Wogan, G.O.U., Swartz, B., Quental, T.B., Marshall, C., McGuire, J.L., Lindsey, E.L. & Maquire, K.C. 2011, Has the Earth's sixth mass extinction already arrived?, *Nature*, **471**(7336), s. 51–57. DOI 10.1038/nature09678.
- Bauhardt, C. 2018, Nature, care and gender: Feminist dilemmas, teoksessa *Feminist Political Ecology and the Economics of Care: In Search of Economic Alternatives*, toim. C. Bauhardt & W. Harcourt, Routledge, London, s. 16–35.
- BIOS-tutkimusyksikkö 2019, *Ekologinen jälleenrakennus*. Saatavilla: <https://eko.bios.fi/> (Haettu 17.2.2021).
- Blaise, M. & Taylor, A. 2012, Using Queer Theory to Rethink Gender Equity in Early Childhood Education, *YC young children*, **67**(1), s. 88–98.
- Blenkinsop, S., Piersol, L. & Sitka-Sage, M. 2017, Boys being boys: Eco-Double consciousness, splash violence, and environmental education, *The Journal of environmental education*, **49**(4), s. 350–356. DOI 10.1080/00958964.2017.1364213.
- Bologna, M. & Aquino, G. 2020, Deforestation and world population sustainability: A quantitative analysis, *Scientific reports*, **10**(1). DOI 10.1038/s41598-020-63657-6.
- Bose, P. & Lunstrum, E. 2014, Introduction: Environmentally Induced Displacement and Forced Migration, *Refuge*, **29**(2), s. 5–10. DOI 10.25071/1920-7336.38163.
- Bradshaw, C.J.A., Ehrlich, P.R., Beattie, A., Ceballos, G., Crist, E., Diamond, J., Dirzo, R., Ehrlich, A.H., Harte, J., Harte, M.E., Pyke, G., Raven, P.H., Ripple, W.J., Saltré, F., Turnbull, C., Wackernagel, M. & Blumstein, D.T. 2021, Underestimating the Challenges of Avoiding a Ghastly Future, *Frontiers in Conservation Science*, **1**. DOI 10.3389/fcsc.2020.615419.
- Butler, J. 2006, *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*, suom. T. Pulkkinen & L.-M. Rossi, Gaudeamus, Helsinki.
- Cantell, H. 2020, *Sivistyksen päivittäminen 2020-luvulle: Mitä opetuksessa ja koulutuksessa tulisi painottaa*, puheenvuoro Sosiaalipedagogiikan päivillä. Saatavilla: <https://youtu.be/yFi87cSvCJE> (Haettu 13.3.2021).
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. 2020, *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*, PS-kustannus, Jyväskylä.
- Clover, J. & Spahr, J. 2017, Gender Abolition and Ecotone War, teoksessa *Anthropocene Feminism*, toim. R. Grusin, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 147–167.
- Cole, M. & Stewart, K. 2014, *Our children and other animals: The cultural construction of human-animal relations in childhood*, Ashgate, Farnham, Surrey, UK.
- Connell, R. & Pearse, R. 2015, *Gender: In world perspective*, Polity, Cambridge.
- Crutzen, P.J. 2006, The “Anthropocene”, teoksessa *Earth System Science in the Anthropocene*, toim. E. Ehlers & T. Krafft, Springer, Berlin, s. 13–18.
- de Moor, J., De Vydt, M., Uba, K. & Wahlström, M. 2020, New kids on the block: Taking stock of the recent cycle of climate activism, *Social Movement Studies*, s. 1–7. DOI 10.1080/14742837.2020.1836617.
- Deckha, M. 2012, Toward a Postcolonial, Posthumanist Feminist Theory: Centralizing Race and Culture in Feminist Work on Nonhuman Animals, *Hypatia*, **27**(3), s. 527–545. DOI 10.1111/j.1527-2001.2012.01290.x.
- Derrida, J. 2003, Kirje japanilaiselle ystävälle, suom. T. Ikonen, teoksessa *Platonin apteekki ja muita kirjoituksia*, toim. T. Ikonen & J. Porttikivi, Gaudeamus, Helsinki, s. 21–26.
- Di Chiro, G. 2017, Welcome to the White (M)Anthropocene?: A feminist-environmentalist critique, teoksessa *Routledge Handbook of Gender and Environment*, toim. S. MacGregor, Routledge, London, s. 487–505.
- Ebeneser-säätiö N.d., *Asiakirja-arkisto*. Saatavilla: <https://lastentarhamuseo.fi/kokoelmat/asiakirja-arkisto/> (Haettu 4.1.2020).

- Eerola-Pennanen, P. 2009, Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit, teoksessa *Lapsuus, lapsuuden instituutit ja lasten toiminta*, toim. L. Alanen & K. Karila, Vastapaino, Tampere, s. 31–53.
- Ekola, A., Suutari, J., Käppi, M., Majaniemi, M. & Penttinen, O. 2020, *Kitke kapitalismi luonnosta! – Ekososialistinen pamfletti*. Saatavilla: https://ekososialismi.fi/?page_id=2 (Haettu 18.11.2020).
- Eronen, J.T., Lummaa, K., Toivanen, T., Lähde, V., Järvensivu, P., Majava, A. & Vadén, T. 2016, Kenen antroposeeni?: Maapallojärjestelmätieteen paradigmanmuutos, ihmistieteiden antroposeeni ja käsitteiden moninaisuus, *Kosmopolis*, **46**(4), s. 41–54.
- Eronen, M. 2020, *Päiväkotien johtajat kaipaavat lisäkoulutusta – pedagoginen johtaminen ensisijalla*. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/paivakotien-johtajat-kaipaavat-lisakoulutusta--pedagoginen-johtaminen-ensisijalla/> (Haettu 6.1.2021).
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017, *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen: Valtakunnallinen esitys*, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Eskelinen, M. & Itäkare, S. 2020, "Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja": Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, *Journal of Early Childhood Education Research*, **9**(2), s. 197–229.
- Eskonen, H. 2018, *Lastentarhanopettajien poikkeuksellinen kampanja vyöryttää tuhansittain palkkavaatimuksia päiväkoteihin tänään – "Ammattiliitot eivät ole onnistuneet palkkojen korotuksissa"*. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10178483> (Haettu 5.1.2021).
- FEE Suomi N.d., *Vihreä lippu*. Saatavilla: https://vihrealippu.fi/wp-content/uploads/2018/03/vihrea_lippu-esite2018-netti.pdf (Haettu 10.2.2021).
- Forde, C. 2014, Is 'gender-sensitive education' a useful concept for educational policy?, *Cultural studies of science education*, **9**(2), s. 369–376. DOI 10.1007/s11422-012-9432-0.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015, Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa: Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta, *Kasvatus & Aika*, **9**(4), s. 72–86.
- Foster, R., Salonen, A.O. & Keto, S. 2019, Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä, teoksessa *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*, Tampere University Press, Tampere, s. 121–143.
- Foster, R. & Keto, S. 2019, *Ekososiaalisen kasvatuksen elämänverkkokurssi*. Saatavilla: <https://ekososiaalisenkasvatus.fi/elamanverkkokurssi> (Haettu 12.1.2021).
- Foster, R., Keto, S., Pulkki, J., Salonen, A.O. & Värri, V. 2019, *Ekososiaalinen kasvatus. Tutkimushanke 2019–2023*. Saatavilla: <https://ekososiaalinenkasvatus.fi> (Haettu 10.1.2021).
- Gaard, G. 2017a, *Critical ecofeminism*, Lexington Books, Lanham, Maryland.
- Gaard, G. 2017b, Posthumanism, Ecofeminism, and Inter-Species Relations, teoksessa *Routledge Handbook of Gender and Environment*, toim. S. MacGregor, Routledge, London, s. 115–129.
- Gaard, G. 2015, Ecofeminism and climate change, *Women's studies international forum*, **49**, s. 20–33. DOI 10.1016/j.wsif.2015.02.004.
- Gaard, G. 2011, Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and Re-Placing Species in a Material Feminist Environmentalism, *Feminist formations*, **23**(2), s. 26–53. DOI 10.1353/ff.2011.0017.
- Gaard, G. 2004, Toward a Queer Ecofeminism, teoksessa *New Perspectives on Environmental Justice: Gender, Sexuality, and Activism*, toim. R. Stein, Rutgers University Press, Ithaca, NY, s. 21–44.
- Gilbert, S.F., Sapp, J. & Tauber, A.I. 2012, A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals, *The Quarterly review of biology*, **87**(4), s. 325–341. DOI 10.1086/668166.
- Gills, B. 2020, Deep Restoration: From The Great Implosion to The Great Awakening, *Globalizations*, **17**(4), s. 577–579. DOI 10.1080/14747731.2020.1748364.
- Gough, A. & Whitehouse, H. 2019, Centering gender on the agenda for environmental education research, *The Journal of Environmental Education*, **50**(4–6), s. 332–347. DOI 10.1080/00958964.2019.1703622.
- Gunnarsson, L. 2011, A defence of the category 'women', *Feminist theory*, **12**(1), s. 23–37. DOI 10.1177/1464700110390604.
- Handal, L. 2020, COVID-19 is an environmental crisis, *CCPA monitor*, **27**(2), s. 5–6.
- Haraway, D.J. 2016, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press, North Carolina.
- Haraway, D.J. 2008, *When species meet*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Harper, A.B. 2010, Race as a 'feeble matter' in veganism: Interrogating whiteness, geopolitical privilege, and consumption philosophy of 'cruelty-free' products, *Journal for Critical Animal Studies*, **8**(3), s. 5–27.

- Harvester, L. & Blenkinsop, S. 2010, Environmental education and ecofeminist pedagogy: Bridging the environmental and the social, *Canadian Journal of Environmental Education*, **15**, s. 120–134.
- HEI Schools N.d., *Open a Finnish-style preschool in your region*. Saatavilla: <https://heischools.squarespace.com/learning-center> (Haettu 8.3.2021).
- Heikkilä, A., Pitkänen, V., Westinen, J., Lehtonen, T., Niemi, M.K. & Perälä, A. 2020, *Ilmassa ristivetoa: Kansalaiskysely ilmastotoimista*. Saatavilla: https://www.univaasa.fi/sites/default/files/2020-12/Ilmassa_ristivetoa_ilmastokysely_syyskuu.pdf (Haettu 16.4.2021).
- Heikkurinen, P. 2014, Kestävyyden käsitteen ulottuvuudet, *Tieteessä tapahtuu*, **32**(4), s. 10–16.
- Helkama, K., Hankonen, N., Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Lipponen, J., Lönnqvist, J., Myllyniemi, R., Renvik, T.A. & Ruusuvaori, J. 2015, *Johdatus sosiaalipsykologiaan*, 10. p., Edita, Helsinki.
- Helne, T. & Silvasti, T. 2012, Johdanto, teoksessa *Yhteyksien kirja: Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*, toim. T. Helne & T. Silvasti, Kelan tutkimusosasto, Helsinki, s. 10–23.
- Hirvonen, S. 2021, *Varhaiskasvatuksen työntekijäpulaa ratkotaan ulkomaisella työvoimalla – Järjestöt näreissään: Palkkoja pitäisi parantaa ja koulutusta muuttaa*. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-11843406> (Haettu 11.4.2021).
- Holohan, K.J. 2019, Anarchist Ethics as a Foundation for Educational Alternatives, *Educational studies*, **55**(1), s. 72–88. DOI 10.1080/00131946.2018.1554575.
- Hultman, M. & Pulé, P.M. 2018, *Ecological masculinities: Theoretical foundations and practical guidance*, Routledge, London.
- Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. 2018, Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta, teoksessa *Poikatutkimus*, toim. A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba, Vastapaino, Tampere, s. 8–27.
- Hyvärinen, E., Juslén, A., Kemppainen, E., Uddström, A. & Liukko, U. 2019, *Suomen lajien uhanalaisuus: Punainen kirja 2019*, Ympäristöministeriö, Helsinki.
- Isomäki, H. & Uusitalo, N. 2017, *Aivotaidot: Käytä päätäsi paremmin*, Gummerus, Helsinki.
- Janhunen, J. 2020, *Budjettisopu toteuttaa ilmastotavoitteita, mutta jää turpeen osalta puolitiehen*. Saatavilla: <https://www.greenpeace.org/finland/tiedotteet/5734/budjettisopu-toteuttaa-ilmastotavoitteita-mutta-jaa-turpeen-osalta-puolitiehen/> (Haettu 5.11.2020).
- Jantunen, H. 2020, *Ympäristöjärjestöt syyttävät puheiden ja tekojen ristiriidasta*. Saatavilla: <https://www.verkkouutiset.fi/hallitusta-syytetaan-puheiden-ja-tekojen-ristiriidasta/#43d669fd> (Haettu 5.11.2020).
- Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) 2011, *Sydämen sivistys: kasvatuksen ytimessä*, Aurinko, Helsinki.
- Joutsenvirta, M., Hirvilampi, T., Ulvila, M. & Wilén, K. 2016, *Talous kasvun jälkeen*, Gaudeamus, Helsinki.
- Karhu, S. 2020, Moninainen mutta yhdenvertainen ihminen, teoksessa *Ihminen kaleidoskoopissa: Ihmiskäsitysten kirjoja tutkimassa*, toim. V. Hänninen & E. Aaltola, Gaudeamus, Helsinki, s. 243–262.
- Karhu, S. 2019, From Speciesism to a Possibility of Coexistence, *FNG Research*, (4).
- Karila, K. 2016, *Vaikuttava varhaiskasvatus: Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus*, Opetushallitus, Helsinki.
- Karila, K. 2013, Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä, teoksessa *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*, toim. K. Karila & L. Lipponen, Vastapaino, Tampere, s. 9–29.
- Karjalainen, M. 2018, Uushenkinen työ, *Elore*, **25**(1). DOI 10.30666/elore.72818.
- Katainen, E. 2013, *Vapaus, tasa-arvo, toverillinen rakkaus: Perheen, kotitalouden ja avioliiton politisointi suomalaisessa kommunistisessa liikkeessä ennen vuotta 1930*, Väitöskirja, Valtiotieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Keto, S. & Foster, R. 2020, Ecosocialization – an Ecological Turn in the Process of Socialization, *International Studies in Sociology of Education*, s. 1–19. DOI 10.1080/09620214.2020.1854826.
- Kings, A.E. 2017, Intersectionality and the Changing Face of Ecofeminism, *Ethics and the environment*, **22**(1), s. 63–87. DOI 10.2979/ethicsenviro.22.1.04.
- Kinos, J. 2002, Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa, *Kasvatus*, **33**(2), s. 119–132.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. 2018, *Sivistyksen puolustus: miksi akateemista elämää tarvitaan?*, Gaudeamus, Helsinki.
- Kocka, J. 2016, *Kapitalismin lyhyt historia*, Gaudeamus, Helsinki.
- Kortetmäki, T., Kotiaho, J., Hytönen, J., Näyhä, A., Tupala, A., Baumeister, S., Käppi, M., Purhonen, J., Geneidy, S.E., Kuusiahio, V., Silonsaari, J., Matthies, A., Säynäjäkangas, J., Ratinen, I., Veijola, S., Mattila, H. & Järvensivu, P. 2020, *Elinvoiman ja elonkirjon puolesta: Ekologinen jälleenrakennus kunnissa pandemian jälkeen*, JYU School of Resource Wisdom, Jyväskylä.

- Koskinen Sandberg, P. 2021, Wage politics and feminist solidarity: The case of a cartel regarding early education teachers' wages in the Finnish capital area, *Gender, Work & Organization*, s. 1–19. DOI 10.1111/gwao.12628.
- Koskinen, A.L. 2019, *Ilmastolakko ainakin 27 kunnassa tänään – Lapset saivat opettajan kulkemaan bussilla kouluun: "Jos tulostan paperia, tulee heti sanomista"*. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10688030> (Haettu 11.2.2021).
- Kotilainen, N. 2015, Puhdasta, suomalaista, nationalistista lihaa, teoksessa *Eläimet yhteiskunnassa*, toim. E. Aaltola & S. Keto, Into Kustannus, Helsinki, s. 37–56.
- Kotimaisten kielten keskus N.d., *Kielitoimiston sanakirja*. Saatavilla: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> (Haettu 3.11.2020).
- Kujala, A. 2019, *Kivenmurskaajat: Kolonialismin historia*, Atena, Jyväskylä.
- Kupsala, S. 2015, Eläinten näkyvyys ja eriarvoinen kohtelu, teoksessa *Eläimet yhteiskunnassa*, toim. E. Aaltola & S. Keto, Into Kustannus, Helsinki, s. 77–82.
- Laakkonen, A. & Ropponen, M. 2020, *Kannanotto talousarvioehdotukseen 2021*, Helsingin lastentarhanopettajat ry. Saatavilla: <http://helvot.fi/site/assets/files/1172/helvonkannanottotalousarvioeshdotukseen2021.pdf> (Haettu 16.4.2021).
- Laininen, E. 2017, Tarvitsemme ekososiaalista sivistystä, *Kasvatus*, **48**(5), s. 483–485.
- Laininen, E. & Salonen, A.O. 2019, Koulutusorganisaatiot yhteiskunnan uudistajina, *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, **20**, s. 61–72. DOI 10.30675/sa.80443.
- Lapsiasiavaltuutettu N.d., *Lapsen oikeuksien asialla*. Saatavilla: <https://lapsiasia.fi/etusivu> (Haettu 23.2.2021).
- Lenton, T.M., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., Richardson, K., Steffen, W. & Schellnhuber, H.J. 2019, Climate tipping points – too risky to bet against, *Nature*, **575**(7784), s. 592–595. DOI 10.1038/d41586-019-03595-0.
- Lujala, E. 2007, *Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938*, Väitöskirja, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Lummaa, K. & Rojola, L. 2020, Johdanto: Mitä posthumanismi on?, teoksessa *Posthumanismi*, toim. K. Lummaa & L. Rojola, Eetos, Turku, s. 13–32.
- Löwy, M. 2015, *Ecosocialism: A Radical Alternative to Capitalist Catastrophe*, Haymarket Books, Chicago.
- MacGregor, S. 2014, Only resist: Feminist ecological citizenship and the post-politics of climate change, *Hypatia*, **29**(3), s. 617–633. DOI 10.1111/hypa.12065
- MacGregor, S. 2010, 'Gender and climate change': From impacts to discourses, *Journal of Indian Ocean region*, **6**(2), s. 223–238. DOI 10.1080/19480881.2010.536669.
- MacGregor, S. & Seymor, N. 2017, Introduction, teoksessa *Men and Nature: Hegemonic Masculinities and Environmental Change*, toim. S. MacGregor & N. Seymor, RCC Perspectives, Munich, s. 9–14.
- Maina-Okori, N., Koushik, J.R. & Wilson, A. 2018, Reimagining intersectionality in environmental and sustainability education: A critical literature review, *Journal of Environmental Education*, **49**(4), s. 286–296. DOI 10.1080/00958964.2017.1364215.
- Mansikka, J. & Paalasmaa, J. 2018, Steinerkasvatus sivistyskäsitteiden viitekehyksessä, *Kasvatus & Aika*, **12**(1), s. 6–24.
- Martusewicz, R.A. 2013, Toward an Anti-Centric Ecological Culture: Bringing a Critical Eco-Feminist Analysis to EcoJustice Education, teoksessa *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies: A Curricula of Stories and Place*, toim. A. Kulnieks, D.R. Longboat & K. Young, SensePublishers, Rotterdam, s. 259–272.
- Martusewicz, R.A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015, *EcoJustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities*, 2. p., Routledge, New York.
- Mathews, F. 2017, The Dilemma of Dualism, teoksessa *Routledge Handbook of Gender and Environment*, toim. S. MacGregor, Routledge, London, s. 54–70.
- Matthies, A., Närhi, K. & Ward, D. 2001, *The eco-social approach in social work*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Medina-Minton, N. 2019, Are Children an Oppressed Group? Positing a Child Standpoint Theory, *Child and Adolescent Social Work Journal*, **36**(5), s. 439–447. DOI 10.1007/s10560-018-0579-8.
- Metelinen, S. 2019, *Elämänmuutoksen empiijat: Suomalainen on valmis ilmastotoimiin, kunhan naapurikin on*. Saatavilla: https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2019/06/eva_analyysi_no_73-5.pdf (Haettu 16.4.2021).

- Mies, M. 1986, *Patriarchy and accumulation on a world scale: Women in the international division of labour*, NBN International, London.
- Mitchell, T. 2011, *Carbon democracy: Political power in the age of oil*, Verso, London.
- Moore, J.W. 2017, The Capitalocene, Part I: On the nature and origins of our ecological crisis, *The Journal of peasant studies*, **44**(3), s. 594–630. DOI 10.1080/03066150.2016.1235036.
- Mykrä, N. 2017, Koulun mahdollisuuksista kasvattaa kestävään tulevaisuuteen, *Kasvatus*, **5**(48), s. 469–474.
- Naisasialiitto unioni ry N.d., *Tasa-arvoinen varhaiskasvatus*. Saatavilla: <http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi> (Haettu 24.2.2021).
- Nieminen, S. & Sajaniemi, N. 2016, Mindful awareness in early childhood education, *South African Journal of Childhood Education*, **6**(1), s. 2229–7674. DOI 10.4102/sajce.v6i1.399
- Nieminen, T. & Mankki, V. 2019, Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa, *Kasvatus*, **50**(3), s. 216–225.
- Nimimerkki Varhaiskasvatuksen opettaja 2020, *Päivähoidon henkilöstömitoitus ei vastaa todellisuutta*. Saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007207571.html> (Haettu 6.1.2021).
- Nivala, E. 2021, Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa, *Journal of Early Childhood Education Research*, **10**(1), s. 33–59.
- Nussbaum, M.C. 2011, *Talouskasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*, suom. T. Soukola, Gaudeamus, Helsinki.
- O'Neill, D.W., Fanning, A.L., Lamb, W.F. & Steinberger, J.K. 2018, A good life for all within planetary boundaries, *Nature sustainability*, **1**(2), s. 88–95. DOI 10.1038/s41893-018-0021-4.
- Oksala, J. 2018, Feminism, Capitalism, and Ecology, *Hypatia*, **33**(2), s. 216–234. DOI 10.1111/hypa.12395.
- Opetushallitus N.d., *Ilmasto- ja ympäristökasvatuksen ja kiertotalouden oppimisen tueksi*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/ilmasto-ja-ymparistokasvatuksen-ja-kiertotalouden-oppimisen-tueksi> (Haettu 12.1.2021).
- Opetushallitus 2018, *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*, Opetushallitus, Helsinki.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014, *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*, PS-kustannus, Jyväskylä.
- Pease, B. 2019, Recreating Men's Relationship with Nature: Toward a Profeminist Environmentalism, *Men and masculinities*, **22**(1), s. 113–123. DOI 10.1177/1097184x18805566.
- Pedersen, H. 2011, Release the Moths: Critical Animal Studies and the Posthumanist Impulse, *Culture, theory and critique*, **52**(1), s. 65–81. DOI 10.1080/14735784.2011.621663.
- Perkiö, J., Warlenius, R., Borgnäs, K. & Eskelinen, T. 2015, Editor's introduction, teoksessa *The Politics of Ecosocialism: Transforming welfare*, toim. J. Perkiö, R. Warlenius, K. Borgnäs & T. Eskelinen, Routledge, London, s. 1–12.
- Pesonen, J., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Lahin, L., Mankinen, T., Pakanen, A., Pihlainen, R. & Sutinen, S. 2020, *Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet*, Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL, Helsinki.
- Peurakoski, T. 2015, *Leikkauksia vastustava mielenosoitus täytti Helsingin keskustan – "Päiväkodeissa ollaan nyt jo ääriajoilla"*. Saatavilla: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000002830958.html> (Haettu 6.1.2021).
- Phillips, A. 2010, What's wrong with Essentialism? *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, **11**(1), s. 47–60. DOI 10.1080/1600910X.2010.9672755.
- Pichler, M., Brand, U. & Görg, C. 2020, The double materiality of democracy in capitalist societies: Challenges for social-ecological transformations, *Environmental politics*, **29**(2), s. 193–213. DOI 10.1080/09644016.2018.1547260.
- Pihkala, P. 2017, *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*, Kirjapaja, Helsinki.
- Pihkala, P., Cantell, H., Jylhä, K. M., Lyytimäki, J., Paloniemi, R., Pulkka, A. & Ratinen, I. Ahdistuksen vai innostuksen ilmasto? Ilmastoviestinnän ja -kasvatuksen keinoja ilmastoahdistuksesta selviytymiseen, teoksessa *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet*, toim. E. Pekkarinen & T. Tuukkanen, Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:4, s. 153–171.
- Plumwood, V. 2004, Gender, eco-feminism and the environment, teoksessa *Controversies in environmental sociology*, toim. R. White, Cambridge University Press, Cambridge, s. 43–60.
- Plumwood, V. 1993, *Feminism and the mastery of nature*, Routledge, London.
- Pulkki, J. 2020, Varsinainen minä ja henkisyys ekososiaalisen kasvatusfilosofian aspekteina, *Kasvatus*, **51**(3), s. 302–316.

- Pulkki, J. 2017, *Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista: Hyveitä 2000-luvulle*, Väitöskirja, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Tampereen yliopisto.
- Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. 2020, Ecosocial Philosophy of Education: Ecologizing the Opinionated Self, *Studies in Philosophy and Education*. DOI 10.1007/s11217-020-09748-3.
- Rainio, A.P., Kurenlahti, E., Nurhonen, L., Pursi, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2020, "Kohti elävää myötätuntokulttuuria": Päiväkotien myötätuntokäytännöt liikkeessä, *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), s. 329–348.
- Raworth, K. 2018, *Donitsitaloustiede: Seitsemän tapaa ajatella kuin 2000-luvun taloustieteilijä*, suom. J. Pietiläinen, Terra Cognita, Helsinki.
- Resurrección, B., P. 2017, Gender and Environment in the Global South: From 'women, environment, and development' to feminist political ecology, teoksessa *Routledge Handbook of Gender and Environment*, toim. S. MacGregor, Routledge, London, s. 71–85.
- Rosenberg, M. 2020, Kasvatus monilajiseen empatiaan, *Aikuiskasvatus*, 40(3), s. 176–186. DOI 10.33336/aik.98363.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. 2019, Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna, *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), s. 192–214.
- Rotkirch, A. 2008, *Aleksandra Mihailovna Kollontai (1872-1952)*. Saatavilla: <http://www.helsinki.fi/sukupoluentutkimus/klaskikkogalleria/kollontai/index.htm> (Haettu 5.1.2021).
- Ruckenstein, M. 2013, *Lapsuus ja talous*, Gaudeamus, Helsinki.
- Räsänen, M. 2014, Opettajat ja pirullisten aikojen koulutuspolitiikka, *Kasvatus & Aika*, 8(2), s. 75–79.
- Saari, A. & Värri, V. 2017, Outoja muokalaisia: Hyperobjektien aika ympäristökasvatuksen haasteena, *Kasvatus*, 48(5), s. 403–414.
- Saari, M.H. 2020, Näkymättömistä näkyviksi – eläimet tulevaisuuden koulujärjestelmässä, teoksessa *Me & muut eläimet*, toim. E. Aaltola & B. Wahlberg, Vastapaino, Tampere, s. 121–138.
- Salonen, A.O. 2014, Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla, teoksessa *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014*, toim. J. Hämäläinen, Suomen sosiaalipedagoginen seura, Kuopio, s. 32–62.
- Salonen, A.O. 2012, Sosiaalinen saneeraus – tie ekososiaalisesta sivistykseen, teoksessa *Yhteyksien kirja: Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*, toim. T. Helne & T. Silvasti, Kelan tutkimusosasto, Helsinki, s. 134–147.
- Salonen, A.O. & Åhlberg, M. K. 2012, The Path towards Planetary Responsibility – Expanding the Domain of Human Responsibility Is a Fundamental Goal for Lifelong Learning in a High-Consumption Society, *Journal of sustainable development*, 5(8). DOI 10.5539/jsd.v5n8p13.
- Salonen, A.O. & Brady, M. 2015, Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen, *Aikuiskasvatus*, 35(1), s. 4–15. DOI 10.33336/aik.94118
- Salonen, A.O. & Joutsenvirta, M. 2018, Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen, *Aikuiskasvatus*, 38(2), s. 84–101. DOI 10.33336/aik.88331.
- Salonen, A.O. & Hakari, S. 2018, Early childhood educators and sustainability: Sustainable living and its materialising in everyday life, *Utbildning & Demokrati*, 27(2), s. 81–102. DOI 10.48059/uod.v27i2.1103.
- Salleh, A. 2014, Foreword, teoksessa Mies, M. & Shiva, V., *Ecofeminism*, 2. p., NBN International, London, ix–xii.
- Schatz, M. 2016, *Education as Finland's hottest export? A multi-faceted case study on Finnish national education export policies*, Väitöskirja, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Schor, J. 2004, *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*, Scribner, New York.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. 2021, Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa, *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), s. 114–138.
- Siljander, P. 2014, *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*, Vastapaino, Tampere.
- Sims, M., Alexander, E., Nislin, M., Pedey, K., Tausere Tiko, L. & Sajaniemi, N. 2018, Infant and toddler educate: A challenge to neoliberalism, *South African journal of childhood education*, 8(1), s. 1–8. DOI 10.4102/sajce.v8i1.594.
- Sivenius, A., Värri, V. & Pulkki, J. 2018, Ekologisemmän sivistysajattelun haasteita aikamme taloudellistuneessa arvoympäristössä, teoksessa *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko: Kasvatussosiologian vuosikirja 2*, toim. H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo, Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki, s. 101–125.

- Steffen, W., Richardson, K., Rockstrom, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., Biggs, R., Carpenter, S.R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L.M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sorlin, S. 2015, Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet, *Science*, **347**(6223), s. 1259855. DOI 10.1126/science.1259855.
- Stephens, A. 2013, *Ecofeminism and systems thinking*, Routledge, New York.
- Strapko, N., Hempel, L., MacIlroy, K. & Smith, K. 2016, Gender Differences in Environmental Concern: Re-evaluating Gender Socialization, *Society & natural resources*, **29**(9), s. 1015–1031. DOI 10.1080/08941920.2016.1138563.
- Sundström, A. & McCright, A.M. 2014, Gender differences in environmental concern among Swedish citizens and politicians, *Environmental politics*, **23**(6), s. 1082–1095. DOI 10.1080/09644016.2014.921462.
- Suomen ympäristökeskus SYKE 2018, *Maapallolle mahtuva tulevaisuus*. Saatavilla: <http://hdl.handle.net/10138/235417> (Haettu 16.4.2021).
- Suoranta, J. 2005, *Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*, Gaudeamus, Helsinki.
- TallBear, K. 2017, Beyond the Life/Not-Life Binary: A Feminist-Indigenous Reading of Cryopreservation, Interspecies Thinking, and the New Materialisms, teoksessa *Cryopolitics: Frozen Life in a Melting World*, toim. J. Radin & E. Kowal, The MIT Press, Cambridge & London, s. 179–202.
- Tammi, T. 2020, Antroposeenin ruokaympyrä ja kriittinen monilajinen kasvatustiede, *Aikuiskasvatus*, **40**(3), s. 191–196. DOI 10.33336/aik.98366.
- Tammi, T., Hohti, R., Rautio, P., Leinonen, R. & Saari, M.H. 2020, *Lasten ja eläinten suhteet: Monilajista yhteisloa*, Into, Helsinki.
- Taylor, B. 2013, Resistance: Do the Ends Justify the Means? teoksessa *State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?*, toim. The Worldwatch Institute, Island Press, Washington, DC, s. 304–316.
- Toivanen, T. & Korhonen, A. 2017, Antroposeeni erojen näyttämönä, *Tiede & edistys*, **42**(1), s. 3–5.
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017, Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli, *Kasvatus*, **48**(5), s. 456–468.
- Tsing, A. 2012, Unruly Edges: Mushrooms as Companion Species: For Donna Haraway, *Environmental humanities*, **1**(1), s. 141–154. DOI 10.1215/22011919-3610012.
- Tuomivaara, S. 2015, Saako ihmistä sanoa eläimeksi? teoksessa *Eläimet yhteiskunnassa*, toim. E. Aaltola & S. Keto, s. 57–73.
- Turja, L. 2012, Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa, teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, toim. E. Hujala & L. Turja, 2. p., PS-kustannus, Jyväskylä, s. 41–53.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017, Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa, teoksessa *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*, toim. P. Eerola-Pennanen, M. Koivula & A. Siippainen, Vastapaino, Tampere, s. 36–55.
- Twine, R. 2012, Revealing the ‘animal-industrial complex – A concept and method for critical animal studies, *Journal for Critical Animal Studies*, **10**(1), s. 12–39.
- Twine, R. 2010, Intersectional disgust? Animals and (eco)feminism, *Feminism & psychology*, **20**(3), s. 397–406. DOI 10.1177/0959353510368284.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2020, *Työllistymisen näkymät eri ammattiteissa*. Saatavilla: <https://www.ammattibarometri.fi/kartta2.asp?vuosi=19i&ammattikoodi=2342&kieli=fi> (Haettu 6.1.2021).
- Vaahtera, T. 2020, Empatian kulttuurinen politiikka, *Aikuiskasvatus*, **40**(3), s. 187–190. DOI 10.33336/aik.98365.
- Vadén, T., Lähde, V., Majava, A., Järvensivu, P., Toivanen, T., Hakala, E. & Eronen, J.T. 2020, Decoupling for ecological sustainability: A categorisation and review of research literature, *Environmental Science & Policy*, **112**, s. 236–244. DOI 10.1016/j.envsci.2020.06.016.
- van den Berg, K. 2019, Environmental feminisms: A story of different encounters, teoksessa *Feminist Political Ecology and the Economics of Care: In Search of Economic Alternatives*, toim. C. Bauhardt & W. Harcourt, Routledge, London, s. 55–69.
- van Dooren, T. 2019, *The wake of crows: Living and dying in shared worlds*, Columbia University Press, New York.
- Vänskä, A. 2012, *Muodikas lapsuus: lapset mainoskuvissa*, Gaudeamus, Helsinki.
- Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen tutkimusryhmä N.d., *Pieni Oppiva Mieli (POM)*. Saatavilla: <https://lassotaaperot.com/pieni-oppiva-mieli-pom/> (Haettu 23.2.2021).
- Värri, V. 2018, *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*, 2. p., Vastapaino, Tampere.
- Värri, V. 2011a, Kasvatuksen välineellistämistä vastaan, teoksessa *Sydämen sivistys: Kasvatuksen ytimessä*, toim. T. Jantunen & E. Ojanen, Aurinko, Helsinki, s. 245–250.

- Värri, V. 2011b, Vastuu ihmisen mittana: Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille, *Tiedepolitiikka*, **36**(4), s. 27–38.
- Värri, V. 2002, Kasvatus ja "ajan henki" – tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta, *Aikuiskasvatus*, **22**(2), s. 92–104. DOI 10.33336/aik.93405.
- Vinnari, M. & Vinnari, E. 2015, Kestävä kehitys ja eläinkysymys, teoksessa *Eläimet yhteiskunnassa*, toim. E. Aaltola & S. Keto, Into, Helsinki, s. 97–112.
- Vuento, M. 2019, *Bakteerien planeetta*, Gaudeamus, Helsinki.
- Wall, D. 2010, *The Rise of the Green Left: Inside the Worldwide Ecosocialist Movement*, Pluto Press, London.
- Walton, T.N. & Jones, R.E. 2018, Ecological Identity: The Development and Assessment of a Measurement Scale, *Environment and Behavior*, **50**(6), s. 657–689. DOI 10.1177/0013916517710310.
- Warin, J. 2017, Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility, *Gender and education*, **31**(3), s. 293–308. DOI 10.1080/09540253.2017.1380172.
- Wasmuth, H. & Nitecki, E. 2020, (Un)intended consequences in current ECEC policies: Revealing and examining hidden agendas, *Policy futures in education*, **18**(6), s. 686–699. DOI 10.1177/1478210320949063.
- Wattchow, B. 2007, Experience of Place: Lessons on Teaching Cultural Attachment to Place, teoksessa *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*, toim. B. Henderson & N. Vikander, Natural Heritage Books, Toronto, s. 235–245.
- Willamo, R., Helenius, L., Holmström, C., Haapanen, L., Sandström, V., Huotari, E., Kaarre, K., Värre, U., Nuotiomäki, A., Happonen, J. & Kolehmainen, L. 2018, Learning how to understand complexity and deal with sustainability challenges – A framework for a comprehensive approach and its application in university education, *Ecological Modelling*, **370**, s. 1–13. DOI 10.1016/j.ecolmodel.2017.12.011.
- Willamo, R. 2005, *Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä: Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena*, Väitöskirja, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Wolff, L. & Furu, A. 2018, Hållbarhetspedagogik för finländska barnträdgårdslärarstudenter: Från begrepp till engagemang, *Pedagogisk forskning i Sverige*, **23**(3–4), s. 214–234.
- Wolff, L. & Skarstein, T.H. 2020, Species Learning and Biodiversity in Early Childhood Teacher Education, *Sustainability*, **12**(9), s. 3698. DOI 10.3390/su12093698.
- Wolff, L., Skarstein, T.H. & Skarstein, F. 2020, The Mission of Early Childhood Education in the Anthropocene, *Education sciences*, **10**(2), s. 27. DOI 10.3390/educsci10020027.
- WWF 2020, *Living Planet Report 2020 - Bending the curve of biodiversity loss.*, WWF, Gland, Switzerland.
- Xiao, C. & McCright, A.M. 2015, Gender Differences in Environmental Concern: Revisiting the Institutional Trust Hypothesis in the USA, *Environment and Behavior*, **47**(1), s. 17–37. DOI 10.1177/0013916513491571.
- Yhdistyneet kansakunnat 2015, *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable Development*.
- Yhdistyneet kansakunnat 1989, *Lasten oikeuksien yleissopimus*.
- Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö UNCHR 2020, *Global trends: Forced displacement in 2019*.
- Ylätaso 2020, *ECOFE 2020 – Ekofeminismi ja kasvatus*. Saatavilla: <https://events.tuni.fi/ecofe2020-fi/> (Haettu 10.1.2021).
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2011, Kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä päiväkodissa, teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, toim. E. Hujala & L. Turja, PS-kustannus, Jyväskylä, s. 274–284.
- Zencey, E. 2013, Energy as Master Resource, teoksessa *State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?*, toim. Worldwatch Institute, Island Press, Washington, DC, s. 73–83.
- Åsberg, C., Koobak, R. & Johnson, E. 2011, Beyond the Humanist Imagination, *NORA: Nordic journal of women's studies*, **19**(4), s. 218–230. DOI 10.1080/08038740.2011.625042.